



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO EN CS. DE LA EDUCACIÓN**

**ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y MODELOS DE INTERVENCIÓN:
TAREAS DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR EN
ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA CIUDAD DE LA
PLATA”**

Tesis de Licenciatura

Autor: Irene Polverg

Director: Analía M. Palacios

Diciembre de 2009

Agradecimientos

Este trabajo de tesis es producto de un recorrido de formación que transite en esta querida Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación de la U.N.L.P., en el que accedí no sólo a los contenidos específicos de la carrera, sino a un conjunto de valores, de conocimientos no académicos que permitieron constituirme en una profesional comprometida.

Agradezco profundamente a todos los profesores de la carrera, por sus valiosos aportes, dedicación y compromiso con la labor elegida; especialmente, a la Profesora María Celia Agudo de Córscico, quien a través de su Cátedra, “Psicología de la Educación” y el Seminario de “Investigación en Psicología Educacional”, me transmitió el interés por la orientación en el área y el tema de esta tesis. Asimismo, agradezco a la Mag. Alejandra Pedregosa por sus aportes metodológicos en dicho Seminario.

Agradezco también los aportes de los evaluadores del proyecto de tesis, elevado oportunamente al Departamento de Ciencias de la Educación, Profesoras Celia Paladino y Elsa Compagnucci, que me facilitaron los ajustes necesarios para la concreción de este informe.

Agradezco con especial reconocimiento a la Prof. Magister Analía Palacios, quien no sólo me acompañó desde el lugar de directora en esta tesis orientándome en el acceso y la consulta de fuentes bibliográficas; sino que también, me brindó la contención necesaria en el recorrido del trabajo.

Quiero agradecer también a la Lic. Fernanda Gossini, quien me permitió armarme de herramientas para cumplir con mis objetivos y descubrir nuevos escenarios en los que es posible construir lo que deseo.

Agradezco la buena disposición de los directivos, docentes e integrantes de los Equipos de Orientación Escolar de las Escuelas N° 1, N° 17 y N° 32; para brindarme la información que posibilitó el trabajo de campo.

Agradezco también a mi familia, mi marido Ricardo y mis hijos Micaela y Facundo quienes son pilares en mi vida, quienes me acompañaron constantemente, me permitieron que les quitara tiempo de dedicación y me sostuvieron en todo momento.

A todas y cada una de las personas nombradas, a mis amigas y a aquellas que aunque no nombradas comparten conmigo la alegría de este momento.....

Muchas Gracias!!! . Irene

1. INTRODUCCIÓN

La Orientación Educativa constituye no sólo una práctica profesional legitimada por las instituciones educativas, sino también, un campo problemático apto para la investigación desde diferentes perspectivas, con desafíos e incertidumbres propios del momento histórico y del contexto sociocultural.

Desde sus inicios, a principios del siglo XX, son muchas las definiciones surgidas que abarcan una amplia gama de perspectivas no siempre ligadas a la educación y, por ende a la función docente. La orientación ha evolucionado, desde el dominio de métodos y técnicas, la formación de hábitos de estudio y el diagnóstico de las aptitudes personales para resolver problemas psicológicos hasta la consideración de las circunstancias espacio-temporales, humanas, sociológicas y antropológicas del proceso educativo.

En los últimos años, la orientación asume principios del paradigma constructivista y aspira al desarrollo integral de la persona, considerando su naturaleza multidimensional y la capacidad de construcción y reestructuración de los determinantes personales y situacionales. El proceso de orientación aparece integrado al currículum, con énfasis en los principios de prevención, desarrollo, atención a la diversidad e intervención social; y ligado a una mirada sistémica.

Algunos autores coinciden en señalar que las tareas que llevan a cabo los orientadores se ven desbordadas por problemáticas psicosociales, asociadas a crisis familiares, violencia, dificultades de aprendizaje, problemas económicos, adicciones, etcétera. En la realidad educacional se construye una paradoja que contradice los buenos propósitos de los intentos renovadores: a mayor problemática psicosocial - menor intervención orientadora.

La orientación cuenta con una serie de modelos de intervención que presentan distintos tipos de organización y posibilidades de acción. Considerando el tipo de intervención esta tesis centra el análisis en los modelos clínico y constructivista.

En el ámbito local las primeras intervenciones surgieron hace 60 años, bajo el paradigma del modelo clínico y tuvieron como objetivo central actuar sobre las dificultades de adaptación escolar de los alumnos, para detectar las funciones que estaban afectadas y ejercer una acción remedial. La estrategia de derivación a estudios clínicos y tratamientos era el eje del quehacer de los Equipos.

En la actualidad, el paradigma constructivista reconoce la realidad como compleja y multiforme, promueve la investigación acción y la generación de estrategias de intervención; con una dinámica interna que tiene lugar en el medio social culturalmente organizado; incluyendo a la familia y la comunidad como instancias significativas en el proceso de aprendizaje y la formación de los alumnos.

En la Provincia de Buenos Aires, los Equipos de Orientación Escolar surgen en el ámbito de la Educación Especial y se incorporaron al ámbito de la educación común con el fin de dar respuesta a la heterogeneidad de alumnos, las diversidades culturales y las desigualdades socioeconómicas; fortaleciendo así la idea de cultura hegemónica y hegemonzante.

Actualmente, los E.O.E. dependen de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y se desempeñan en los Distritos de todas las Regiones Educativas, Niveles y Modalidades. Están integrados por los siguientes profesionales: Orientador Educacional, Orientador Social, Maestro/a Recuperador/a u Orientador de Aprendizaje, Fonoaudiólogo/a u Orientador Fonoaudiológico y Médico/a u Orientador Médico. Su accionar de los E.O.E. está centrado, principalmente, en disminuir los fenómenos de ausentismo reiterado, repitencia y sobreedad; articular ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo y promover consensos para lograr acuerdos de convivencia institucional

La modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social se enmarca en la legislación tendiente a la protección y promoción de los derechos de los niños/as y adolescentes; considerados *sujetos de derecho*.. Propone un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueve el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, desde el principio de igualdad de oportunidades.

Esta tesis se propone indagar los modelos de orientación educativa implícitos en las tareas que desarrollan los Equipos de Orientación Escolar y sus valoraciones por parte de directivos, maestros e integrantes de equipos, en escuelas de Educación Primaria de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires.

Específicamente, se busca describir las tareas cotidianas de los E.O.E., según los grupos de influencia (familia, docentes, alumnos, comunidad), el currículum y la planeación estratégica de la escuela (proyecto institucional, programas, proyectos del E.O.E); y examinar la importancia que se asigna a las mismas. Asimismo, resulta de interés

para la reflexión, analizar el proceso histórico de construcción de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y los Equipos de Orientación Escolar, en el ámbito de referencia.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio está enmarcado en la investigación descriptiva y se realizó en tres escuelas de la ciudad de La Plata, con distintos contextos socioculturales y localizaciones geográficas: centro, semicentro y periferia. Participaron del mismo Directivos, Maestros e Integrantes de los Equipos de Orientación Escolar.

Para el trabajo de campo se diseñaron y aplicaron dos cuestionarios de opinión que indagan por una parte, la valoración de las tareas de los Equipos de Orientación Escolar; y por otra, la frecuencia de realización de algunas tareas que están establecidas en la normativa vigente. La información recogida se amplió mediante entrevistas individuales que propiciaron la reflexión de los encuestados.

La información analizada nos permite reflexionar sobre la evolución de los modelos clínico y constructivista y su vigencia en las tareas de intervención que actualmente se realizan en las instituciones escolares, a la luz de los lineamientos actuales que fundamentan la labor de los Equipos de Orientación Escolar.

2. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La Orientación Educativa constituye no sólo una práctica profesional legitimada por las instituciones educativas, sino también, un campo problemático apto para la investigación desde diferentes perspectivas, con desafíos e incertidumbres propios del momento histórico y del contexto sociocultural.

Los Equipos de Orientación Escolar integrados por psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, etcétera, que tienen a su cargo la función orientadora; con frecuencia desplazan su actividad hacia la atención de las urgencias demandadas desde las instituciones educativas, ante problemáticas psicosociales actuales, perdiendo de vista la importancia que la orientación adquiere desde la "prevención", para evitar posibles situaciones de riesgo, con el consecuente fracaso escolar.

En el distrito de La Plata, funcionan 82 escuelas de Educación Primaria con Equipos de Orientación Escolar, y el 50% de ellas, posee un equipo para cada uno de sus turnos de funcionamiento.

Una investigación realizada por las Licenciadas Mirta Gavilán, Cristina Quiles y Teresita Chá (2002) informa que en las tareas que con mayor frecuencia realizan los Equipos, predominan las consultas por dificultades de aprendizaje. Esta demanda es una función que históricamente se asigna a los Equipos.

En los últimos tiempos, han aparecido otras demandas sociales como violencia en las escuelas, crisis familiares, adicciones, HIV, marginalidad, exclusión social, tribus urbanas, desempleo y problemas económicos, entre otras, que no sólo obstaculizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también, restan disponibilidad para proyectar e implementar tareas de orientación adecuadas a la diversidad de contextos y grupos humanos.

En este marco es necesario considerar a la dinámica social contemporánea como objeto de análisis y discusión de orientación educativa, reconociendo la complejidad de los problemas y sus interrelaciones; y la necesidad de un abordaje de corresponsabilidad que involucre a todos los actores de la comunidad educativa.

En la política curricular de la Provincia de Buenos Aires se plantea “educar para una sociedad democrática, inclusiva, que apuesta al desarrollo con justicia en los planos económico, político y social de nuestro país, desde una perspectiva intercultural”; pero no regula específicamente la acción educativa para la prevención del fracaso escolar y/o la intervención. Desde una perspectiva social, la preocupación por esta problemática se

incluye en los nuevos paradigmas plasmados jurídicamente, en normativas tendientes a proteger los derechos de los niños y adolescentes: Ley Nacional N° 26.061, de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (Año 2005) y Ley Provincial N° 13.298, de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños.

El niño que hoy asiste a nuestras escuelas es “Sujeto de Derecho”, que el Estado debe velar por su cumplimiento desde su nacimiento (D.G.C.E. Pcia. Buenos Aires. Marco General de Política curricular, 2008). Como institucional social, se demanda a la escuela una profunda reflexión, con participación activa de todos los actores involucrados con la tarea educativa. El Equipo de Orientación Escolar es uno de ellos (D. G. C.y E. Pcia. Bs. As. Comunicación 2/00).

3. MARCO TEÓRICO

3.1. ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y MODELOS DE INTERVENCIÓN

3.1.1. Concepciones sobre la orientación educativa y la función de los orientadores

Desde el surgimiento de la orientación educativa son muchas las definiciones surgidas que abarcan una amplia gama de perspectivas no siempre ligadas a la educación y, por ende a la función docente. Entre los enfoques se distingue la orientación como proceso que ayuda a la persona a tomar decisiones vocacionales, como forma de asesorar al individuo para la resolución de problemas personales y/o sociales, como sistema o modelo de intervención que brinda asistencia al sujeto, y, más recientemente, como eje transversal del currículo, presente en los actos que emprende el docente en el contexto escolar y extraescolar. Esta nueva concepción de la orientación se centra en los principios de prevención, desarrollo e intervención social (Molina Contreras, 2002).

Los orígenes de la orientación se pueden situar a principios del siglo XX, en el contexto americano de la Revolución Industrial, cuando Frank Parsons, en su oficina de Boston, se encargaba de ayudar a los jóvenes más desfavorecidos en la búsqueda de empleo, basándose en la máxima escrita en su libro *Choosing a Vocation*, “la persona que conviene en el sitio que conviene”.

En el año 1907, la orientación se extendió al ámbito educativo y se integró al currículum escolar de la mano de J. B. Davis. En línea con el movimiento de la educación progresiva, J. Davis fue nombrado Director de la High School de Gran Rapids (Michigan), donde inició un programa destinado al cultivo de la personalidad, el desarrollo del carácter y la formación profesional; y especificó el papel de la orientación para conseguir los objetivos de la educación, particularmente, para mejorar la vida de los individuos y preparar su futuro social y profesional.

Alvarez y Bisquerra (1996) señalan que Truman Nelly fue el que utilizó por primera vez el término “Educational Guidance” (orientación educativa), en el título de su tesis doctoral. Para T. Nelly la orientación educativa consistía en una actividad de carácter procesual, dirigida a proporcionar ayuda al alumno, tanto en la elección de estudios como

en la solución de problemas de ajuste o adaptación a la escuela. La orientación educativa debe integrarse al currículum académico.

Durante la etapa comprendida entre la I Guerra Mundial y finales de los años 40 comienza a desarrollarse el “counseling”, que consiste en la atención individualizada de la persona y en la utilización de técnicas de diagnóstico de tipo clínico psicométrico. Sus bases fundamentales se encuentran en la orientación no directiva de Carl Rogers sustentada a su vez en la teoría psicodinámica de la personalidad caracterizada por:

- Distinguir distintos planos integrados en la atención a las situaciones planteadas por los sujetos (instintivo, afectivo e intelectual) al producirse un problema en uno de ellos se genera manifestaciones en los otros planos.
- Sostener que la conducta desajustada se da, cuando hay incongruencias entre los sentimientos, las necesidades internas (de seguridad, pertenencia al grupo, estima y autorrealización) y las experiencias exteriores. El origen de los conflictos es individual y responde a la frustración en la autorrealización del sujeto.
- La orientación es considerada como un proceso de ayuda al sujeto en la toma de conciencia de sus conductas mediante la entrevista terapéutica.

En los años 50, Donald Super defiende la idea del desarrollo de la carrera, de modo que la orientación pasa a ser considerada como un proceso continuo y educativo y se dirige a la persona en su totalidad, donde se deben incluir todos los aspectos de la vida y los roles en la sociedad; no se limita al contexto escolar y se extiende a los medios comunitarios y las organizaciones.

Molina Contrera (2002), indica que Arthur Jones, en la década del 60, fue uno de los primeros en centrar la orientación como un proceso de ayuda y asesoría para la toma de decisiones importantes y de largo alcance, ante las situaciones críticas de la vida. En este orden de ideas, el autor cita la obras de Jacobson, Reavis y Johnston, quienes consideraban a la orientación como un servicio dirigido a ayudar a los alumnos para que seleccionen, entre varias alternativas, en correspondencia con sus habilidades, potencialidades y limitaciones; y puedan resolver sus problemas.

Molina Contrera (2002), analiza varias definiciones de expertos surgidas entre los años 70 y 80 (Authiery, Tyler, Senta, Churcho, Rodríguez, entre otros) que basan a la orientación educativa en el dominio de métodos y técnicas, la formación de hábitos de estudio y el diagnóstico de las aptitudes personales para resolver problemas psicológicos presentes y futuros, con intervención directa de docentes y padres. La dimensión

individual del comportamiento tiene como objetivo facilitar al sujeto el conocimiento de si mismo para que pueda establecer una línea de actuación personal que procure felicidad y equilibrio personal. La dimensión social, se enmarca en la consideración de una serie de circunstancias espacio-temporales, humanas, sociológicas y antropológicas que posibilitan al sujeto el conocimiento de la sociedad en la que va actuar e integrarse.

El autor explica que cuando el centro de atención se dirige a la dimensión escolar, la orientación es considerada un proceso educativo que tiene como finalidad ayudar al educando a confrontar las dificultades que surgen al encarar las exigencias del medio escolar y a encontrar solución satisfactoria a los problemas de aprendizaje. Bajo este supuesto cobra relevancia la formación de hábitos de estudios, el dominio de métodos y técnicas para el aprendizaje, y la promoción del trabajo cooperativo dentro y fuera del aula con la intervención directa de los padres y representantes.

En los últimos años, la orientación asume principios del paradigma constructivista y se constituye como la suma total de experiencias dirigidas al máximo desarrollo del sujeto en las áreas personal, escolar, vocacional y/o profesional. Aspira al desarrollo integral de la persona con relación a los aprendizajes realizados, considerando la naturaleza multidimensional del ser humano y la capacidad de construcción y reestructuración de los determinantes personales y situacionales.

El proceso de orientación se integra al currículum, con énfasis en los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad y en las áreas afectiva-emocional, escolar y vocacional del alumno, con el objeto de que perciba sus reales y potenciales aptitudes para la mejor comprensión de su situación socio-educativa y la toma de decisiones pertinentes, en aras de su desarrollo personal, social y profesional.

El principio de “prevención” enfatiza el grupo y la comunidad; y demanda trabajar sobre los contextos y, de modo, proactivo, sobre los alumnos. Procura reducir el número de problemas de la comunidad, en primer lugar, y mitigar o aliviar las situaciones reales. El principio de “desarrollo” concibe a los profesionales de la educación como educadores para el desarrollo próximo, que es explicado por la historia de los pueblos y la cultura; pero que es singular en cada individuo.

En correspondencia con la concepción constructivista, Sole, (1998) sostiene que la orientación educativa tiene como finalidad contribuir a prevenir, compensar o corregir disfunciones o dificultades de los alumnos para potenciar y enriquecer su desarrollo y la

mejora de la organización y funcionamiento de los sistemas que integran la institución educativa, en los que se incluye el contexto comunitario y los distintos actores educativos.

El concepto de orientación aparece ligado a la educación con una mirada sistémica, poniendo de relieve las relaciones e interacciones que se producen entre los elementos que configuran el sistema educativo, y otros que, pese a estar fuera de él, tienen una incidencia intensa. En este sentido, Alonso Tapia (1997) afirma que desconocer o renunciar a la consideración de todos los elementos del contexto induce a un error, que obstaculiza ofrecer las ayudas necesarias para el progreso del alumno.

Selvini Palazzoli (1985), afirma que los sistemas vivientes son abiertos e interactuante y reciben, tanto del exterior como del interior, estímulos para la transformación. Algunos sistemas como los escolares logran equilibrar ambas tendencias. Otros con estructuras más rígidas y menos flexibles, acentúan la estabilidad contra la transformación. El análisis sistémico permite dibujar el mapa del ámbito de la intervención y delimitar los profesionales intervinientes, las personas implicadas en el sistema, la corresponsabilidad y colaboración activa en las tareas que se desempeñarán en la institución. Para la autora, el psicólogo escolar es “un mago sin magia”, al que frecuentemente se le asigna un papel místico, con poderes mágicos, de los cuales se espera que todo lo arregle en sus intervenciones, lo que termina en fracaso. En consecuencia, propone como tarea prioritaria que el psicólogo escolar caracterice de antemano la relación: definiéndose, especificando sus propios conocimientos y posibilidades, delimitando los ámbitos de intervención y haciendo ver a los demás miembros de la escuela que sin la colaboración de todos la tarea es más difícil y posiblemente sólo se consigan fracasos. Frente al señalamiento de la conducta problemática de un alumno, el objeto de la orientación deja de ser lo intrapsíquico y toma como punto de referencia el sistema relacional en el que está inmerso el individuo. La atención se desplaza desde los procesos internos del individuo hacia sus relaciones con los demás.

Alonso Tapia (.....), define a las funciones específicas de los orientadores, a partir de 6 coordenadas que enmarcan la acción educativa.

1.- *“Ayudar a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales, reconocimiento las diferencias individuales¹”*, entre otras, los conocimientos previos, el grado de concentración, las formas de comprensión, las capacidades físicas y psíquicas que

¹ Las comillas son nuestras.

posibilitan la comunicación adecuada con profesores y compañeros. El autor plantea la necesidad de reconocer esta diversidad desde el currículo, modificando la antigua concepción rígida y determinada, construyendo un currículo activo y dinámico que facilite el desarrollo de las capacidades personales de los alumnos. Asimismo, articular las ayudas necesarias para que ellos desarrollen actividades que le permitan comprender el mundo, reflexionar críticamente sobre los acontecimientos, actuar de forma eficaz frente a los problemas y vivir de forma satisfactoria y socialmente solidaria.

Atendiendo a esta primera coordenada, la tarea del orientador se debería centrar no tanto en conseguir que todos los alumnos lleguen a un determinado nivel de conocimientos, sino facilitar el progreso hacia los objetivos señalados; concibiendo a las problemáticas individuales como problemas del sistema y analizando las condiciones bajo las cuales los alumnos pueden progresar, los recursos con los que cuenta el alumno y las ayudas apropiadas.

2. “Promover el logro de los *objetivos de la acción educativa*”, entre ellos:

a) *Facilitar el desarrollo óptimo de las capacidades psicomotrices de los alumnos* (flexibilidad, equilibrio, coordinación espacio-temporal del movimiento), para la resolución de problemas. Surge como importante que el orientador analice con los profesores de Educación Física y áreas afines, los objetivos y los criterios de evaluación.

b) *Ayudar a pensar los problemas*. Para ello, es necesario que el orientador conozca, por una parte, los procesos de pensamiento del alumno en la resolución de tareas escolares, no centradas en tests, para definir qué tipos de ayudas facilitan el progreso cognitivo; por otra, qué acciones del contexto escolar (el modo en que se plantea la enseñanza, los objetivos que se persiguen, cómo se presenta la información y la dinámica de las actividades, los tipos de interacción, las evaluaciones, etcétera) facilitan o inhiben estos procesos.

3. *Fomentar el papel activo del alumno en el aprendizaje*. Determinar lo que el sujeto sabe y no sabe, reconociendo los conocimientos necesarios para adquirir otros, permite al orientador centrar el accionar en ajustar los contenidos y objetivos de la enseñanza y la evaluación. La “evaluación orientadora” toma en consideración al sujeto, sus formas de actuar y conocimientos previos, necesidades, metas más o menos permanentes, significados atribuidos a la actividad escolar, estrategias de aprendizaje elementos del contexto, etcétera.

4. *Organizar la actividad educativa en torno al currículum.* Según Alonso Tapia, el currículum abarca el conjunto de objetivos, contenidos y actividades que, organizados, secuenciados y temporalizados de modo concreto, se plantean a los alumnos siguiendo una metodología didáctica para ayudarles a desarrollar sus capacidades y, de este modo, conseguir los objetivos educativos. Entre otros aspectos, el autor destaca la importancia de adaptar el currículum a las características de los alumnos, elegir una metodología acorde con los objetivos y contenidos; informar a los alumnos acerca de cómo pueden realizar una tarea o un problema cuando encuentran dificultades, considerar los distintos tiempos de aprendizaje y los factores madurativos, determinar las ayudas necesarias. Los orientadores deben tener en cuenta que el origen de las dificultades puede estar en la falta de adaptación del currículo en alguno de los aspectos mencionados, y considerar la necesidad de su modificación en los aspectos que sean pertinentes.

5. *Reconocer que cada comunidad educativa posee características distintivas.* Conocer estas características define las coordenadas básicas que los orientadores deben tener en cuenta al plantear su actividad, ya que éstas condicionan el éxito o fracaso. La intervención del orientador genera expectativas diversas que, en ciertas ocasiones, lo llevan a ser considerado como un agente para el cambio del alumno y no del sistema; o bien, como amenaza al equilibrio del sistema, generando en la comunidad educativa resistencia a las modificaciones propuestas, con la consecuente negación a la cooperación.

6. *Conocer el marco legal de la orientación.* Alude al conjunto de normas de distinto nivel, de carácter prescriptivo, que definen objetivos, competencias y pautas de actuación que los orientadores deben tener como referencia para organizar su actividad. Dicho marco puede ser modificado en distintos momentos históricos, con el fin de lograr objetivos específicos y definir las tendencias referenciales de la intervención orientadora y las condiciones para la solución de problemas.

Las coordenadas descritas por el autor pretenden ayudar al orientador a articular de forma operativa los procesos de evaluación, asesoramiento y orientación educativa y profesional. Para ello será necesario modelos específicos que orienten su actividad y procedimientos e instrumentos que le permitan llevarlo a la práctica.

En el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata se desarrolló una investigación a cargo de las Licenciadas Mirta Gavilán, Cristina Quiles y Teresita Chá denominada “Perfil de la orientación vocacional ocupacional y servicios de ubicación y empleo“ (1998-2001), que se propuso conocer el estado de cobertura, nivel de intervención, formación, metodologías y prácticas de la orientación vocacional ocupacional y servicios de ubicación y empleo en la región de La Plata y Gran la Plata. El trabajo analiza críticamente el rol del orientador a la luz de las concepciones actuales de la orientación y su vinculación con el mundo del trabajo y el fenómeno del desempleo.

Las autoras señalan que, a pesar de las modificaciones intentadas en los últimos años, no existe una política de orientación efectiva, pero se dispone de ciertas aproximaciones o experiencias que provienen de diferentes unidades académicas, a cargo de personas con distintas formaciones y aportes disciplinarios, cuyas respuestas a las demandas de la población escolar resultan insuficientes para el sistema educativo. Por otra parte, destacan que las acciones y programas de diferentes gestiones políticas, en nuestro país no tienen una historia de continuidad.

Las tareas que llevan a cabo los orientadores se ven desbordados por problemáticas psicosociales, asociadas a crisis familiares, violencia, dificultades de aprendizaje, problemas económicos, adicciones, etc., quedando muy poco tiempo para desarrollar actividades específicas de orientación vocacional ocupacional. Como resultado del análisis de la problemática, las autoras plantean que en la realidad educacional actual se construye una paradoja que contradice los buenos propósitos de los intentos renovadores: a mayor problemática psicosocial - menor intervención orientadora.

3.1.2. Modelos de intervención educativa

La orientación cuenta con una serie de modelos de intervención que presentan distintos tipos de organización y posibilidades de acción. Según Bisquerra (1998), sugieren procesos y procedimientos concretos de actuación, y pueden ser considerados como “guías para la acción”.

Diversos autores han realizado propuestas de clasificación de los modelos de orientación educativa y profesional, Rodríguez Monereo distingue los siguientes (citado por Herrera, 2002).

a) *Modelos históricos;*

- Modelo de Orientación Vocacional de Frank Parsons (1908), y el
- Modelo de Brewer que asimilaba la orientación y la educación (1914).

b) *Modelos modernos de Orientación Educativa y Profesional;*

- La orientación entendida como clasificación y ayuda al ajuste o adaptación (de Koos y Kefauver, 1932).
- La orientación como proceso clínico.
- La orientación como consejo proceso de ayuda para la toma de decisiones.
- La orientación como sistema metodológica ecléctico

b) *Modelos contemporáneos de Orientación* (centrados en la institución escolar y en las organizaciones educativas);

- La orientación como un conjunto o constelación de servicios.
- La orientación como reconstrucción social.
- La orientación como acción intencional y diferenciada de la educación.
- La orientación facilitadora del desarrollo personal.
- Modelos centrados en las necesidades sociales contemporáneas;
- La orientación como técnica consultiva o intervención indirecta.
- Las intervenciones primarias y secundarias: la teoría de la orientación activadora.
- Los Programas Integrales de Orientación preventiva.
- Orientación para la adquisición de las habilidades de vida.

Considerando el tipo de intervención, la orientación ha evolucionado desde un *modelo clínico*, centrado en el sujeto y menos atento a las circunstancias, hasta llegar a un *modelo constructivista*, encuadrado en los grupos y los procesos sociales y culturales. En esta tesis se caracteriza ambos modelos, que resultan de interés para el objeto de estudio.

Bassedas y Huguet, (1983) señalan que en el trabajo de los Equipos de Orientación los modelos de intervención clínico y constructivista, no son excluyentes entre sí ni se dan, por tanto, en estado puro, sino con una mezcla de rasgos que no impide reconocer en conjunto una u otra aproximación al trabajo en la escuela.

3.1.2.1. Modelo clínico

En líneas generales, puede afirmarse que el *modelo clínico o asistencial* enfatiza los aspectos psicopedagógicos de la intervención, centrándose en las dificultades de los alumnos, el tratamiento y la rehabilitación de los casos. Concibe al alumno como la fuente del problema y olvida otras variables (familia, entorno cultural, comunidad, interrelaciones, etc.) que pueden ser determinantes.

La efectividad del modelo consiste en responder a las características individuales de cada alumno, concentrar los medios sobre el mecanismo responsable y evitar que ellos se contacten con aquellos entornos que pueden favorecer situaciones de regresión. Los contenidos curriculares son considerados conocimientos predefinidos, y hasta un cierto punto, estáticos, que los alumnos deben aprender, sin contemplar su valor histórico y provisional.

Según Monereo (1996), el orientador es el “resultor” de problemas de conducta y aprendizaje escolar que domina técnicas especializadas y las aplica discrecionalmente, prescribiendo a maestros y padres aquello que “deben hacer” en cada momento para potenciar el tratamiento. Esto contribuye a eximir responsabilidades y compromisos de otros actores educativos, no reconocer el origen complejo y multicausal de las dificultades que aparecen en los contextos educativos, y simplificar las situaciones sobre aspectos parciales y superficiales, que difícilmente darán cuenta del problema en su verdadera magnitud. Los procesos educativos tienen un carácter individual y su relación con el entorno es en algunos casos reactiva y, en otros, adaptativa.

De acuerdo con Alvarez y Bisquerra (1998), el modelo clínico presenta las siguientes características:

- Ser individualizado, intensivo, externo y realizado en un momento concreto.
- En cuanto a la finalidad de la orientación, por una parte es remedial, es decir, se ocupa de reeducar y rehabilitar las discapacidades o déficit. Y, por otra, es preventiva. Esta característica es reciente en este modelo. Se ocupa de la higiene mental y del diagnóstico precoz, del cambio actitudinal en la familia y los alumnos.

- La acción del orientador es paralela a la acción educativa y generalmente es externa. El orientador es el especialista que se encuentra fuera de la escuela y atiende del sujeto en sesiones periódicas.
- En cuanto a la relación con los maestros es asimétrica, es decir, el orientador es el experto en la situación planteada por el orientado, es el da las indicaciones sobre la actuación, el tratamiento que debe seguirse en el caso.
- El desarrollo de las habilidades cognitivas es independiente de los contenidos y contextos, excluye las intervenciones psicopedagógicas.

En el ámbito local las primeras intervenciones escolares surgieron hace 60 años, bajo el paradigma del modelo clínico y tuvieron como objetivo central “actuar sobre las dificultades de adaptación escolar”².

La concepción de “escuela, templo de saber” y “alumno, receptor pasivo del mismo” poseía una lógica organizacional, institucional y pedagógica que tenía notas singulares y parciales, a la luz de avances científicos contemporáneos. La “dificultad” surgía en la adaptación del niño a esta lógica.

La finalidad de la intervención psicopedagógica era “readaptar” lo que se había desadaptado. Estas prácticas se apoyaban en instrumentos diagnósticos -los test- que se aplicaban a niños y adolescentes. El psicólogo y pedagogo eran considerados en la escuela como personas que “arreglaban” ciertos trastornos que mostraban algunos alumnos

Los Equipos estaban integrados por Asistente Educacional y Asistente Social que focalizaban sus tareas “puertas adentro” del gabinete. Se necesitaba privacidad para poder “auscultar” al niño y su familia. La concepción del desarrollo se limitaba a la sumatoria de las funciones de la inteligencia, de las cuales daban cuenta los test.

El sentido de la práctica psicodiagnóstica era detectar las funciones que estaban afectadas, para la acción remedial. La estrategia de derivación a estudios clínicos y tratamientos era el eje del quehacer.

En la década de los años 60, en el Liceo Víctor Mercante de la Universidad Nacional de La Plata, se crea un Gabinete Psicopedagógico³, que constituyó una innovación local en materia de orientación educativa. El proyecto fue elaborado por las Profesoras María Celia Agudo de Córscico, Haydee Ligia Villanueva y la Psic. Blanca Pena

² Comunicado 2/00. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de educación Superior y de Capacitación y Formación Docente Continua. Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.

³ Ord. N° 21. Reestructuración de la Enseñanza Secundaria. Artic. 10º. H.C.S. de la U.N.L.P..

de Lezcano, quienes tuvieron a su cargo la implementación y seguimiento de la experiencia entre los años 1961 y 1974.

Sus principales propósitos eran contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza; prevenir las dificultades y problemas de la actuación escolar de los alumnos e incrementar la retención matricular. Las autoras del Proyecto asumieron como principal objeto y estrategia de la orientación *a la prevención*; adelantándose a los postulados que actualmente enmarcan el modelo constructivista. Las acciones de intervención psicopedagógica se dirigían a toda la población escolar, atendiendo situaciones previsiblemente problemáticas, tratando de homogeneizar las mismas y reduciendo la necesidad del tratamiento individualizado⁴. Para efectivizar la prevención se requería que el servicio cumpliera con las siguientes funciones⁵:

- a) Estar plenamente integrado a la institución en toda su organización y desarrollo.
- b) Actuar sobre todos y cada uno de destinatarios de la orientación educativa. Esta acción alcanzaba a alumnos, docentes, padres y todos los que formaban parte de la vida escolar del alumno.
- c) Conocer al alumnado para una clara orientación personal y vocacional. Para ello, era indispensable la investigación escolar, el discernimiento y la reflexión para la toma de decisiones.
- d) Brindar a los docentes información oportuna y relevante sobre los alumnos para encarar con mayor éxito las situaciones que diariamente se presentaban en las aulas.
- e) Consolidar un cuerpo de trabajo interdisciplinario con especialistas en educación, psicopedagogía, salud, fonoaudiología, entre otros, para el análisis de casos, situaciones y recursos con diferentes perspectivas de abordaje.
- d) Intensificar los vínculos entre el hogar y la escuela.
- e) Fortalecer las relaciones del colegio con otras instituciones de la comunidad.
- f) Colaborar con la evaluación institucional y sus procesos de cambio.

El enfoque preventivo requería crear condiciones óptimas para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, a la vez que una atención constante de todos los actores y elementos componentes del currículum.

⁴ Córscico M. C. y Palacios, A., 2002.

⁵ Córscico M., Villanueva, H. y Pena de Lescano, M., 1983.

El Gabinete del Liceo Victor Mercante organizó las siguientes secciones de trabajo: médica, psicología educacional, examen psicológico, trabajo social, coordinación, orientación vocacional, estadística e investigación, bibliografía e información. El personal asignado para cubrir las secciones mencionadas era: Asesor pedagógico, Médico especializado en Psicología Médica y Psiquiatría Infanto-Juvenil, Secretario (docente con experiencia en servicios de orientación educacional), Psicólogos (tres), Asistente Social, Auxiliar Administrativo, Profesores Coordinadores (diez).

3.1.2.2. Modelo constructivista

Los aportes de la Antropología Cultural, el Psicoanálisis, la Sociología de la Educación, la Teoría Psicogenética, la Teoría de Vigotsky, entre otras, facilitaron el surgimiento de nuevas concepciones de los sujetos en situación de aprendizaje y los contextos sociales en que estos aprendizajes se construyen.

La orientación educativa se constituye en una realidad compleja y multiforme, que justifica la investigación acción y la generación de estrategias de intervención, adecuadas a la diversidad de destinatarios, bajo un paradigma más contextual, preventivo y colaborativo, por contraposición al modelo clínico – asistencial (Coll, 1989).

Martí y Solé (1996) afirman que la explicación constructivista reposa en una concepción de la educación como un proceso social y socializador que promueve el desarrollo de los jóvenes, con una dinámica interna que tiene lugar en el medio social culturalmente organizado; a través de personas (padres, educadores, etc.) que ejercen un papel mediador entre la cultura y el individuo que se desarrolla.

La educación escolar, como proceso formalizado, planificado e intencional, pretende el crecimiento personal de los alumnos a los que se dirige, organizando experiencias y situaciones en las cuales éstos puedan construir significados culturales. Al respecto, Monereo y Solé (1996) formulan cuatro premisas:

- I. El desarrollo humano supone un proceso de culturización
- II. La interacción entre los agentes mediadores (padres, familia, amigos, educadores) y el aprendiz se produce siempre en un contexto social.

- III. Los agentes educativos y el profesor, como mediadores especializados, deben guiar al aprendiz desde sus conocimientos previos a niveles progresivamente más elevados de abstracción y autonomía.
- IV. La mayor parte de las dificultades de aprendizaje o retraso en el desarrollo que presentan algunos alumnos pueden explicarse por la inexistencia o baja calidad de la interacción social recibida.

A estas premisas, los autores agregan una visión sistémica de la orientación, sustentada en la complejidad del sistema, formado por un conjunto de elementos interdependientes, en el que cualquier acción sobre uno de los elementos produce efectos de distinta intensidad sobre el resto. El sistema incluye la familia y a la comunidad como instancias significativas en el proceso de aprendizaje y la formación de los alumnos.

Según Álvarez y Bisquerra (1997), el modelo constructivista comparte la variante de modelo de servicios intervenido por programas y el modelo de consulta. En cuanto a la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje asume los siguientes principios generales:

- ✚ Los procesos que configuran un aprendizaje de contenido no deben ser fragmentados.
- ✚ Una idea previa o recuerdo activo, permanente del significado de lo que se está aprendiendo, debe ser facilitado y estimulado.
- ✚ El error es considerado como una oportunidad de auto evaluación y reflexión.
- ✚ Todo proceso de intervención debe partir del interés y de la motivación del alumno.
- ✚ El cambio cognitivo es una medida de la calidad de la educación.
- ✚ La intervención orientadora se fundamenta en: *“El desarrollo humano es un proceso permanente de enculturación, donde el currículo escolar es parte de la cultura a través de los mediadores sociales”*.

- ✚ El aprendizaje es el motor del desarrollo y no a la inversa.
- ✚ La interacción entre un medidor y el que aprende se produce siempre en un contexto social.
- ✚ El profesor / orientador, como mediador especializado, ha de guiar al alumno de forma intencional y consistente desde un conocimiento.
- ✚ Las dificultades de aprendizaje de los alumnos, se explican mediante las deficiencias en las mediaciones recibidas.

Los autores afirman que la finalidad básica del modelo constructivista en la orientación es la prevención. Este concepto surge en el campo de la salud mental y se establecen tres tipos de prevención:

- Primaria: Implica actuar antes de que se produzca el problema. Destinada a todos los miembros de una comunidad o contexto.
- Secundaria: Supone disminuir la intensidad del problema o el número de casos existentes. La actuación se realiza durante el problema.
- Terciaria: La intervención pretende minimizar las repercusiones que el problema tiene para el desarrollo del sujeto. La actuación se realiza después de la aparición del problema.

El orientador, como mediador, ayuda a que la institución desarrolle al máximo su potencial educativo. Desde una perspectiva sistémica, la intervención psicopedagógica, asume las siguientes características:

- ✚ La indagación sobre la situación problemática es profunda.
- ✚ Se gestiona una intervención global de la situación.
- ✚ Se sopesan los efectos positivos y negativos de la intervención orientadora.
- ✚ La actitud colaborativa intra y extra escolar favorece los cambios cualitativos y duraderos.
- ✚ La relación profesional y el grado de dependencia entre orientador y el orientado.

El currículo se considera como algo inacabado y en constante revisión y actualización, en consonancia con los cambios que se producen en la comunidad científica y cultural.

3.2. LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR

3.2.1. Desarrollo histórico en el ámbito local.

Los Equipos de Orientación Escolar, en adelante E.O.E, surgen en el ámbito de la Educación Especial, hace 60 años, y se incorporaron al ámbito de la educación ordinaria con el fin de dar respuesta a la heterogeneidad de alumnos, las diversidades culturales y las desigualdades socioeconómicas, fortaleciendo así la idea de cultura hegemónica y hegemónizante.

Están integrados por profesionales, básicamente psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y psicopedagogos que orientan, con el auxilio de saberes y prácticas específicas de cada rol a los alumnos, padres y docentes de una comunidad educativa tanto a nivel institucional como distrital.

Actualmente, en el ámbito local, dependen de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y se desempeñan en los Distritos de todas las Regiones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, dentro de las Instituciones Educativas en todos los Niveles y Modalidades.⁶

Desde un punto de vista histórico⁷, el 17 de Enero de 1948, la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, dictó el decreto 1290/48 por el que se creó una comisión integrada por miembros de esa dependencia y del Ministerio de Salud y Asistencia Social, para la creación de un Instituto de Orientación Profesional; que se logró en marzo de ese mismo año, iniciando su labor de forma experimental, sobre la base de una estructura que se iría consolidando y modificando a lo largo del tiempo.

El Instituto de Orientación Profesional fue pionero en la Provincia de Buenos Aires y en Latinoamérica, tuvo entre sus profesionales fundantes a los Dres. Jaime Bernstein, Bernardo Serebrinsky y Nicolás Tavella en los aspectos estadísticos, adaptación de técnicas y construcción de Baremos. A partir de su creación, se convocó para llevar adelante sus objetivos Institucionales a maestros con cierta formación e intereses en áreas pedagógicas, psicológicas y sociales, para el estudio del alumno como parte de la unidad educativa, durante toda la permanencia en la escuela primaria, con vistas a favorecer su

⁶ Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social- Comunicado 01/09-

⁷ Dirección de Psicología comunitaria y Pedagogía Social. Revista "50 años trabajando para la niñez Bonaerense" La Plata- 1999.

orientación vocacional al finalizar ese ciclo de la enseñanza. Además orientaría a los padres sobre las posibilidades de sus hijos y su adecuación profesional al medio.

El Instituto realizaba múltiples acciones organizadas por los siguientes departamentos:

- Orientación Profesional/vocacional.
- Reeducación de menores, en escuelas primarias comunes.
- Re-educación de adultos, en escuelas carcelarias.
- Protección de menores.
- De niños excepcionales (tanto infra, como super- dotados).

Al mismo tiempo, se reorganizaron las escuelas especiales y se inició un plan de asistencia educacional para niños hospitalizados. Por otra parte, se creó la escuela experimental para la formación de clases selectivas, con niños repetidores y trastornos de conducta.

En el año 1949 se modificó la organización escolar de la Provincia de Buenos Aires, la Dirección General de Escuelas pasó a constituirse en Ministerio de Educación y, como consecuencia, se creó la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional, por decreto N° 16.736, que tenía como principales funciones realizar investigaciones educativas, evaluación y asistencia de niños con dificultades, asesoramiento a los docentes y orientación vocacional y/o profesional. Su accionar estaba limitado a escuelas primarias.

En el año 1950 se crean las filiales de la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional, para extender su accionar a toda la Provincia de Buenos Aires.. En ese mismo año, por Resolución Ministerial N° 4933, se crea el Departamento de Selección y Readaptación Profesional, con las siguientes finalidades:

- Asesorar a las reparticiones públicas para la selección de personal y solución de problemas de adaptación profesional.
- Re-orientar, en función de las características de las respectivas personalidades y de las necesidades técnicas de la Nación, a los alumnos con sobre edad.
- Ofrecer igual servicio a las organizaciones privadas.

En el año 1951 se establece la siguiente organización:

- Dirección.
- Secretaria General.
- Departamento de psicología educacional.

- Departamento de orientación.
- Departamento de selección y re-adaptación profesional.
- Sección psico-estadística
- Administración y archivo psico-pedagógico.

En 1953 se crean los departamentos de Acción Social y Asesoría Médica. También en ese año, ingresan asistentes sociales a las asistentes educacionales a todas las escuelas de La Plata y del Interior. Se crea la sección de clínica de la conducta y se re-estructura la bolsa de trabajo como parte integrante del departamento de Orientación vocacional.

En 1954, se amplía la estructura de la Dirección con la creación de la asesoría jurídica.

El 28 de Noviembre de 1956, por Resolución Ministerial N° 4543 se aprueba el primer reglamento interno⁸, y a partir de esa fecha se la denomina *Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar*. En ese mismo año el Departamento de Psicología Educacional, se convierte en Asesoría de Psicología Educacional y amplía sus funciones con la selección de los alumnos que habrían de integrar los grados “A”.

En 1957, la Asesoría Médica completa la tarea de la Asesoría de Psicología Educacional, dirigida a la atención de niños con dificultades de fonación.

En 1960, se crea la Asesoría Médica Psicopedagógica, que integra aspectos de las asesorías vigentes y separa internamente la actuación con la creación de dos servicios:

- Los Centros de Orientación de la Conducta
- Los Centros de Orientación Fonoaudiológica

En 1963, se crea en Bandfield la primer “guardería”, que se convertiría luego en el primer Centro Educativo Complementario. Esta institución plantea como ejes funcionales: la complementariedad familia, escuela y comunidad; la compensación de dificultades y la contención social. Este primer centro empezó a funcionar con 80 niños.

En 1965 se crean Centros Educativos Complementarios (C.E.C.) en los distritos de Rojas, Salto, Lincoln, General San Martín y Chivilcoy. En este mismo año, y por la redefinición de sus fuentes y misiones, dejaron de ser guarderías para convertirse en Centros Asistenciales; que un año más tarde se establecen como servicios propios de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.

⁸ Se adjunta en los anexos.

En 1969 se establece el primer *Reglamento* de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, que determinó las misiones, funciones y estructura de funcionamiento de los Equipos. Los principales objetivos eran:

- Erradicar el analfabetismo y la repitencia.
- Realizar estudios diagnósticos.
- Ofrecer orientación, asistencia y re-educación de los educandos desde los puntos de vista somato/psíquico/social.
- Ajustar las tareas y perfeccionar técnicas del servicio social para responder a las demandas.
- Asistir, a través de los C.E.C. a los educandos carenciados, complementando la acción de la familia, la escuela y la comunidad.
- Proyectar, organizar y promover la creación de servicios de su especialidad.
- Orientar a maestros y padres.

En la década de los años 70, no se registran cambios significativos. A partir de la década del 80, con el advenimiento de la democracia, se impulsa el enfoque preventivo en los distintos niveles educativos. Para ese tiempo, la Provincia de Buenos Aires contaba con 83 C.E.C..

A comienzos de la década del 90 cambia la denominación de los Equipos Psicopedagógicos Sociales (E.P.S) por “*Equipos de Orientación Escolar*” (E.O.E.), también se reemplaza la designación de Asistente por “*Orientador*”; producto de cambios de enfoques, fines y objetivos de la Dirección de Psicología y Asistencia Escolar.

A partir del año 1994, con la sanción de la Ley Provincial de Educación, Ley N° 11.612, se formulan los siguientes objetivos para la modalidad:

- ✓ Participar en el diagnóstico institucional, en un proyecto único de las distintas problemáticas que se presentan.
- ✓ Prevenir y asistir desde lo psicopedagógico social, las dificultades y/o situaciones que afectan el aprendizaje y la adaptación escolar.
- ✓ Implementar metodologías tendientes a favorecer la capacidad de auto-aprendizaje, el pensamiento crítico y creador.
- ✓ Fortalecer y crear vínculos intra, inter y extra institucionales.
- ✓ Estimular la capacidad científica y metodológica de los agentes a fin de garantizar la calidad educativa.

En el marco de la transformación educativa, la Dirección de Psicología, desarrolla su accionar mediante: a) los C.E.C, externos a la escuela ; y b) los E.O.E, dentro de las escuelas, en los distintos niveles: Inicial, EGB., Media, Técnica y Agraria, en el área de adultos y Formación Profesional. Ambos servicios coordinan acciones con Organismos Gubernamentales y No Gubernamentales, y llevan a acciones de:

- ✓ Capacitación;
- ✓ Prevención: primaria, secundaria y terciaria;
- ✓ Orientación y articulación;
- ✓ Atención a la diversidad;
- ✓ Investigación educativa;
- ✓ Promoción de la comunidad.

En el año 2007, la Dirección de Psicología se reestructura, deja de ser una rama del sistema y se define como “modalidad”; conforme lo establece la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 -Art.43. Asimismo, los Equipos de Orientación Escolar asignados a Educación Primaria, centran su accionar en:

- ✓ Disminuir los fenómenos de ausentismo reiterado, repitencia y sobreedad;
- ✓ Articular ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo
- ✓ Promover consensos para lograr acuerdos de convivencia institucional
- ✓

En el año 2008 según datos oficiales, la Planta Orgánica Funcional (P.O.F.) de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social⁹ registra la existencia de 151 Equipos en la Provincia de buenos Aires.

3.3. Marco Legal

3.3.1. Ley de Patronato: implicancias en la orientación.

Con el fin de hacer cumplir la escolaridad obligatoria, prevista en la Ley 1.420, el Consejo Nacional de Educación, en el año 1919, creó una dependencia que tenía la misión de conminar a los padres a enviar a los niños a la escuela. No obstante ello, algunos niños

⁹ Fuente: información suministrada por la Prof. Susana Chisten, Asesora de Gestión Educativa de la Dirección de Psicología. Ministerio de Educación, Prov. de Buenos Aires.

provenientes de familias pobres o en situación de abandono quedaban excluidos de este mecanismo. Para atender a esta población se sancionó la Ley de Patronato, conocida con el nombre de su creador “Luis Agote”, que habilitaba la intervención judicial para menores, autores o víctimas de delito, o que se encontrase en abandono material o moral (vagancia, venta callejera, ejercicios perjudiciales para su salud, etc.).

A partir de esta Ley se crearon los primeros institutos de niños y niñas, y se abrió camino a políticas públicas que diferenciaron a los “niños” de los menores. Los “niños” son incluidos en la escuela y permanecen en la familia, mientras que para los “menores” se pone en marcha el dispositivo institucional de control de la infancia pobre.

En 1931 se funda el Patronato Nacional de Menores, incorporando bajo su órbita a los institutos estatales, escuelas granja y casas hogares.

En el año 1938 mediante la Ley N° 12.558 impulsada por Alfredo Palacios, se crea la Comisión Nacional de Ayuda Escolar, que implementa un sistema de asistencia a las familias pobres para facilitar la retención de los niños en la escuela. Esta ley da lugar a la creación de las cooperadoras escolares, sentando antecedente de ampliación de las políticas de niñez al conjunto de la población infantil, mediante instituciones locales con representación del Estado y la Sociedad Civil.

En el año 1949, el surgimiento de la Rama Psicología y Asistencia Social Escolar, adelantaba en América Latina una consideración especial de las necesidades psicológicas y sociales del educando en la vida escolar, en concordancia con los derechos de la niñez.

En 1957 se crea el Consejo Nacional de Protección del Menor y la Familia; comienza a cuestionarse la estrategia de internación como vehículo de rehabilitación social y se valoriza la diversidad cultural de los niños y el rol de la familia de origen. La Secretaría del Menor y la Familia instrumentó los primeros programas alternativos a la internación: amas externas, pequeños hogares, familias sustitutas, entre otros. Este programas se interrumpen durante el gobierno militar.

En la década de los años 80, con la recuperación de la democracia, en parte como reacción a la cantidad de derechos vulnerados en la época, surgen las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), para la defensa de los derechos humanos, centrando su accionar en la atención a la niñez y llevando adelante proyectos alternativos a los sistemas de internación implementados por el Estado, tales como, centros de día y pequeños hogares. Estas organizaciones tendrán un protagonismo posterior en el proceso de reforma legislativa que incorporará la Convención de los Derechos del Niño a la legislación

nacional. La problemática de la niñez vuelve a ocupar espacio en la agenda pública y toma cuerpo el cuestionamiento social, en sintonía con otros países de la región.

En 1983, el Consejo Nacional de Protección del Menor y la Familia pasa a depender de la Secretaría de Desarrollo Humano y Familia, y se implementa un programa específico para la población infantil. También, se encara oficialmente la búsqueda y restitución de identidad de los hijos e hijas de desaparecidos, en el marco de una política pública de recuperación de los derechos humanos.

En 1985, UNICEF establece su sede en Argentina e impulsa el paradigma de protección integral, que considera a los niños, niñas y adolescentes como sujetos plenos de derecho en lugar de objetos pasivos de intervención. El trabajo social, por su parte retomó el discurso comunitario rehabilitando los lazos y canales entre docentes, alumnos, familias e instituciones de la sociedad civil.

A nivel nacional, en el año 1990, se sancionó la Ley N° 23.849 que ratifica los principios formulados por la Convención Internacional de los Derechos del Niño. En el año 1994 se incorporó a la legislación interna, junto con la aceptación de los principios contenidos en las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Protección de Menores Privados de Libertad (RIAD) y las Reglas sobre la Administración de Justicia de Menores (BEIJING). Este conjunto de instrumentos legales son la expresión normativa de la Doctrina de la Protección Integral.

3.3.2. La modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y los Derechos de los niños.-

A partir del año 1994, con la sanción de la Ley Provincial N° 13.298, de Protección y Promoción de los Derechos de los niños/as y adolescentes, y, más tarde, la Ley de Educación Provincial N° 13.688; surgen nuevas formas de atención de las necesidades educativas y asistenciales desde comedores, guarderías, jardines de infantes, escuelas primarias y secundaria, centros de capacitación y otras propuestas, atendidas por personas, grupos y organizaciones de diverso carácter social y comunitario.

La modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social se enmarca en Artículo N° 43 de la mencionada Ley, donde se dictamina que las acciones de la modalidad se fundamentan en ...“la necesidad y posibilidad político-educativa y pedagógica de concebir positivamente a los jóvenes y adolescentes como *sujetos de derecho*, y estimar el

valor pedagógico y ético del trabajo como significantes fundamentales de la matriz educativa”.

Con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; que promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones, desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola.

3.3.3. Misiones y funciones de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

La Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social designa a aquella opción organizativa y/o curricular dentro de uno o más niveles de la educación común, que procura dar respuestas a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos (Ley Nacional de Educación Tit. II, Cap. I Art. 17).

La expresión “*dentro de los uno o más niveles de la educación común*” debe interpretarse en términos de articulación y no de dependencia orgánica. La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social depende directamente, al igual que los niveles educativos y otras modalidades, de la Subsecretaría de Educación. Los Equipos de Orientación Escolar son servicios propios de esta y sus misiones y funciones se detallan seguidamente.

Misiones

- Aportar a los fundamentos y procedimientos institucionales del Sistema Educativo Provincial los valores, saberes y prácticas pedagógicas propias del campo significativo que definen los desarrollos en Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

- Asumir y dinamizar el carácter transversal de esta modalidad respecto de los niveles educativos y de las distintas modalidades que forman parte de la estructura del Sistema Educativo Provincial consolidando acuerdos conjuntos y mejoradores de la realidad socio-psico-educativa de las comunidades escolares reconocidas desde sus contextos pedagógico-sociales reales.

Funciones

- Propiciar el trabajo conjunto con diferentes actores de los niveles y modalidades, en el ámbito provincial, regional, distrital e institucional, para construir colectivamente modos cotidianos de abordaje de situaciones pedagógicas y de convivencia según los desarrollos de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social , en especial su relación con los acuerdos psicosociales entre la población y su medio ambiente.
- Consolidar acuerdos con diferentes actores de los niveles y modalidades, en el ámbito provincial y transmitirlo en forma conjunta a los actores de todos los niveles y modalidades, del orden regional, distrital e institucional.
- Aportar al Sistema Educativo los saberes específicos para la elaboración de diagnósticos participativos, que favorezcan la problematización de situaciones que obturan los procesos de enseñanza y aprendizaje y la convivencia. Que promuevan la planificación estratégica para modificar la realidad y resolver los problemas detectados, a partir de la participación activa de los actores involucrados.
- Participar intersectorialmente en la elaboración de una planificación estratégica que intente atenuar las situaciones problematizadas, en el marco de la política educativa provincial.
- Fortalecer las prácticas de nuestros agentes a partir de la reflexión continua sobre las mismas, y de los dispositivos diseñados para tal fin.

- Promover el trabajo en red intra/interinstitucional e intersectorial para el mejoramiento de la articulación pedagógica, en miras de una educación contextualizada.
- Propiciar a nivel institucional la concreción de las reuniones de equipo escolar básico, el ámbito institucional específico para el logro de acuerdos y la asignación de responsabilidades así como para el monitoreo de lo planificado.
- Favorecer la participación de las familias en espacios institucionales, con el aporte de estrategias comunitarias basadas en los pequeños grupos, organizaciones comunitarias, redes sociales y comunidades del nivel local.
- Analizar con otros actores institucionales los fenómenos de ausentismo reiterado, repitencia, sobreedad, abandono, etc., y elaborar propuestas conjuntas tendientes a la inclusión con aprendizajes socialmente significativos, en el marco de una educación contextualizada.
- Fortalecer en las instituciones educativas dispositivos pedagógicos democráticos, tendientes a prevenir situaciones de violencia, creando condiciones para el bienestar psicosocial y el desarrollo de la participación ciudadana.
- Promover procesos de orientación para la educación y el trabajo, en el marco de la política social y económica de este tiempo.
- Intervenir, a través de las estructuras territoriales específicas, en situaciones de alta complejidad protagonizadas por docentes, alumnos y/o familias, fortaleciendo lazos entre las personas, grupos y redes existentes.
- Asumir la corresponsabilidad que compete a todo agente de esta Dirección en las situaciones de vulneración de derechos en niños, niñas y adolescentes detectadas en el ámbito educativo.

3.3.4. - Constitución y objetivos de los Equipos de Orientación Escolar.

Los E.O.E. están conformados actualmente por Orientador Educacional, Orientador Social, Maestro/a Recuperador/a u Orientador de Aprendizaje, Fonoaudiólogo/a u Orientador Fonoaudiológico y Médico/a u Orientador Médico¹⁰. En el Sección Anexo se transcriben las funciones específicas asignadas a cada rol.

La normativa vigente establece para los E.O.E. los siguientes objetivos:

- Proponer la integración, a los fundamentos y procedimientos institucionales del Sistema Educativo Provincial, de los valores, saberes y prácticas propios del campo significativo que construyen los desarrollos en Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.
- Propiciar las producciones y las acciones pedagógico-sociales y psicológico-educacionales que en contextos comunitarios promueven y desarrollan las capacidades y condiciones de educación de niños, jóvenes, adolescentes, adultos y adultos mayores.
- Dinamizar el carácter transversal de la Modalidad, respecto de los Niveles educativos y de las demás Modalidades educativas.
- Orientar y acompañar a los docentes que conforman los equipos de trabajo en las instituciones educativas, reconociendo la complejidad y competencia de sus tareas y; las necesidades, que en términos de orientación profesional, tiene como compromiso pedagógico, y que se manifiestan cotidianamente en el hacer educativo.
- Valorar y fortalecer la orientación educativa a través de estrategias de concientización, reflexión y producción docente especializada que permitan perfeccionar y jerarquizar la tarea de todos los recursos y establecimientos específicos de esta Modalidad.
- Prevenir y acompañar desde lo psicopedagógico-social, las dificultades y/o situaciones que afecten el aprendizaje y la adaptación escolar.

¹⁰ Disposición 76/08. Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

- Conformar Equipos de Orientación Escolar en todos los establecimientos educativos a los efectos de intervenir en la atención de problemáticas sociales, institucionales y pedagógico-didácticas que involucren alumnos y grupos de alumnos de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial.

- Establecer propuestas referidas a los contenidos educativos pertenecientes a la estructura curricular de cada uno de los ciclos que sistematizan la educación en los Centros Educativos Complementarios; a los contenidos educativos correspondientes a los Proyectos Curriculares específicos de la Orientación Educacional, la Orientación Social, la Orientación de Aprendizaje, la Orientación Fonoaudiológica y la Orientación Médica; y los contenidos educativos correspondientes a los Proyectos Curriculares específicos de cada Equipo Interdisciplinario Distrital.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo General

Indagar los modelos de orientación educativa implícitos en las tareas que desarrollan los Equipos de Orientación Escolar y sus valoraciones por parte de directivos, maestros e integrantes de equipos, en escuelas de Educación Primaria de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires..

4.2. Objetivos Específicos

- Describir las tareas que realizan los E.O.E. según los grupos de influencia (familia, docentes, alumnos, comunidad), el currículum y la planeación estratégica de la escuela (proyecto institucional, programas, proyectos del E.O.E).
- Examinar la importancia asignada a tareas derivadas del marco legal actual que regula el servicio de los E.O.E., en la Provincia de Buenos Aires.

- Analizar el proceso histórico de construcción de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y los Equipos de Orientación Escolar, en el ámbito de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires.
- Reflexionar sobre las tareas de intervención que realizan los E.O.E. atendiendo a los nuevos planteamientos de la orientación educativa, la diversidad de instituciones, sujetos y contextos.

5. METODOLOGÍA

El trabajo se enmarca en la investigación de tipo descriptiva. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Hernández Sampieri, F. 1991, p.60). En nuestro caso, se pretende describir las acciones que realizan los E.O.E., las valoraciones que tienen sobre ellas el personal directivo, los docentes y los integrantes de los E.O.E y los modelos de intervención implícitos en dichas acciones, en una muestra de escuelas de educación primaria de la ciudad de La Plata

El diseño de la investigación se enfoca en un tipo no experimental y cualitativo. Al respecto Hernández y otros (1991, p. 189) expresan: “La investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos”.

5.1. Recursos y procedimientos

En esta investigación se elaboraron y administraron dos cuestionarios de opinión, y entrevistas a los informantes clave.

Los cuestionarios asumen el tipo de escala Lickert y se administraron de manera individual a directivos, integrantes de equipos de orientación escolar y maestros a cargo de cursos (en total N=32).

El primer cuestionario denominado “Valoración de las tareas de los equipos de orientación escolar”, compuesto de 33 enunciados, indaga el grado de importancia que se

asigna a un conjunto de tareas de intervención, representativas de los modelos examinados en esta tesis: clínico y constructivista. La tabla que seguidamente se presenta especifica la pertenencia asignada a los enunciados en cada modelo.

Cuestionario sobre valoración de las tareas de los EOE.		
Tabla de especificación de enunciados.		
	Modelo Clínico	Modelo Constructivista
Alumnos	1, 5, 7, 10, 12, 18, 23	2, 8, 14, 15, 19, 21, 28
Docentes	26, 30, 33	3, 6, 11, 22
Familia y Comunidad.	13, 17, 20, 32	4, 16, 24, 29
Curriculum	27, 31	9, 25

El segundo cuestionario denominado “Tareas frecuentes de los equipos de orientación escolar”, está compuesto de 16 enunciados, que indagan la frecuencia con que se realizan diversas tareas designadas por la normativa vigente, (Ver Anexo sección I).

Las entrevistas individuales propiciaron la reflexión de los encuestados sobre las opiniones vertidas en los cuestionarios, a modo de ampliación y explicación de las repuestas dadas. Un aspecto central para el análisis de los testimonios fue el control de la influencia de los factores de atribución, las respuestas de aquiescencia y las reticencias o temores a la libre expresión de los juicios.

5.2. Escuelas y destinatarios

Las escuelas seleccionadas en este estudio son:

Escuela N° 32, urbana, periférica.

Escuela N° 17, urbana, semicéntrica.

Escuela N° 1, urbana, céntrica.

La escuela N° 32, se encuentra ubicada en la calle 114 y 144 de Arturo Seguí. Tiene desfavorabilidad. Es considerada escuela periférica, categoría 1¹¹..

¹¹ Clasificación de los establecimientos educativos de acuerdo al número de alumnos, cantidad de secciones, grupos escolares, ciclos, divisiones, cursos, especialidades o carreras. Se realiza en función de pautas de organización según los niveles educativos. Los establecimientos educativos pueden ser de primera, segunda o tercera categoría. Fuente: Dirección Provincial de Planeamiento-Dirección de Información y Estadística, Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires, Capítulo 3, artículo 10, inciso b de la Ley N° 10579 y

La matrícula actual es de 480 alumnos la que se encuentran distribuida en 2 turnos en los que funciona de 1° a 6° año en cada turno. Asisten a la Institución niños de los alrededores, en la escuela funciona comedor al que asiste la mayoría de la matrícula.

Los padres de los alumnos en su mayoría tienen formación primaria, en algunos casos se encuentran en la actualidad completando su educación secundaria en el turno vespertino de la misma Institución. La ocupación laboral es a través de planes sociales y/o changas.

La participación en la Escuela por parte de los padres es muy escasa. Las familias son muy numerosas y ensambladas. Los docentes en su mayoría son titulares. Funciona un Equipo de Orientación Escolar conformado por un Orientador Social, una Orientadora de Aprendizaje y una Orientadora Educacional.

La escuela N° 17 se encuentra ubicada en la calle 12 y 50 de Villa Elisa. No tiene desfavorabilidad. Es considerada una escuela semi-céntrica.

La matrícula actual es de 316 alumnos y se encuentra distribuida en 2 turnos, en los que funciona de 1° a 6° año en cada turno.

Los padres poseen educación primaria y estudios secundarios incompletos. Solamente 4 o 5 padres son profesionales. La ocupación laboral es inestable y en la mayoría de los casos reciben planes sociales, trabajan en casas de familias, realizan “changas”.

Las familias son numerosas, ensambladas, conforman un tipo de población denominado, vulgarmente, “golondrina”; con asiento en localidades vecinas (Arturo Seguí, City Bell).

La escuela tiene comedor al que asisten aproximadamente el 50% de la matrícula.

Los docentes en su mayoría son titulares. Funcionan dos Equipos de Orientación Escolar, compuestos por una Orientadora Social y una Orientadora Educacional, en cada uno de los turnos.

La escuela N° 1 se encuentra ubicada en la calle 8 e/ 57 y 58 de la Ciudad de La Plata. No tiene desfavorabilidad. Es una escuela céntrica y considerada “modelo”, por ser una de las primeras fundadas en la Ciudad de La Plata.

La matrícula actual es de 740 alumnos, que se distribuyen en 2 turnos, con 2 secciones de 1° a 6° en cada uno de ellos. No posee comedor.

Los alumnos provienen de diferentes lugares de la Ciudad. La elección de la escuela por parte de los padres se fundamenta en la proximidad a los lugares de trabajo. La mayoría de ellos tienen condición laboral estable, en dependencias estatales; terminaron los estudios secundarios y/o formación de nivel superior.

La mayoría de los docentes son titulares. Funcionan 2 Equipos de Orientación Escolar, están compuestos por una Orientadora Educacional, una Orientadora de Aprendizaje y una Orientadora Social en cada uno de los turnos.

Los participantes del estudio se describen en el siguiente Cuadro.

Escuela	Directivos	Maestros	Integrantes de los E.O.E.	Total
Nº 32	2 (dos) Directora y Vicedirectora.	6 (seis)	3 (tres) Maestro Recuperador, Orientador Educacional y Orientador Social.	11 (once)
Nº 1	2 (dos) Directora y Vicedirectora.	3 (tres)	6 (seis).- Maestro Recuperador (2), Orientador Educacional (2) y Orientador Social (2).	11 (once)
Nº 17	2 (dos) Directora y Vicedirectora.	4 (cuatro)	4 (cuatro) Orientador Educacional (2) y Orientador Social (2).	10 (diez)
Total	6 (seis)	13 (trece)	13 (trece)	32 (treinta y dos)

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

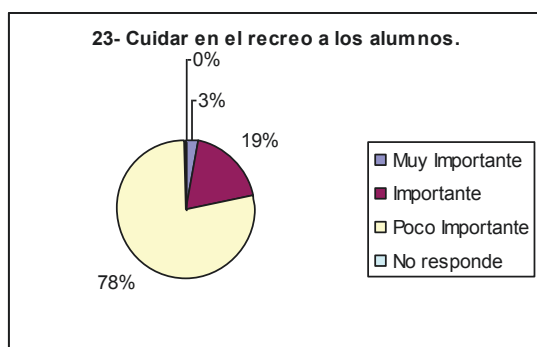
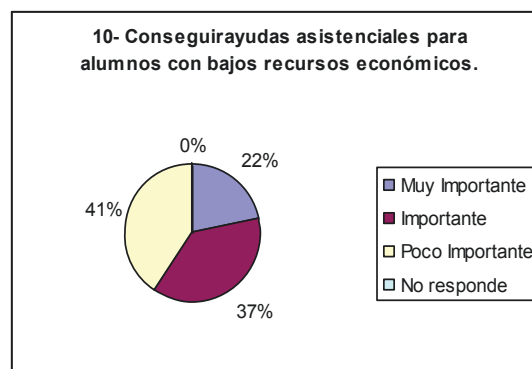
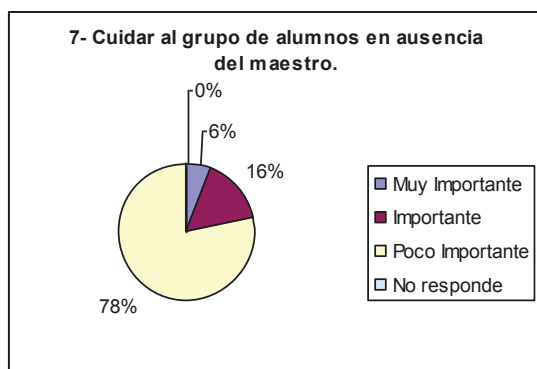
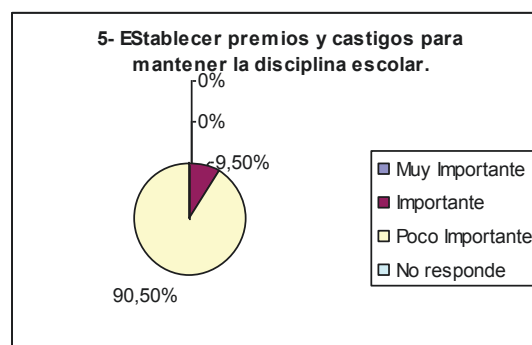
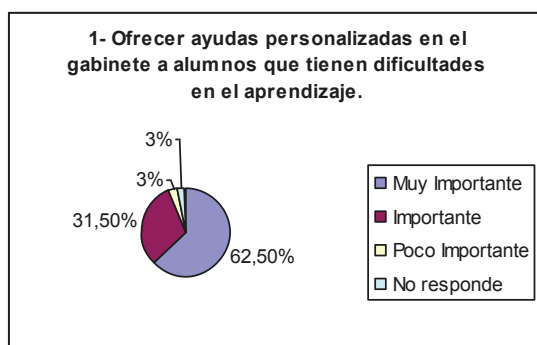
En este apartado se analiza las opiniones de los directivos, maestros e integrantes del EOE, dadas a los dos instrumentos aplicados.

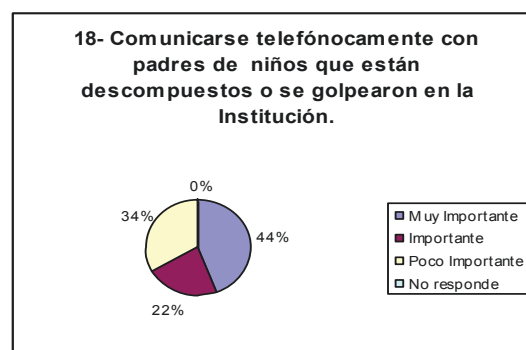
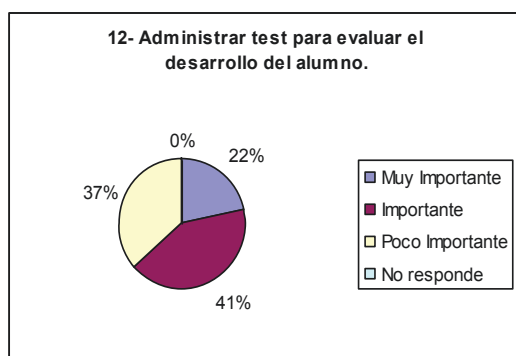
Para facilitar la lectura estadística se elaboraron gráficos ilustrativos para cada una de los ítems agrupados según su pertenencia a los modelos seleccionados y las categorías de análisis: alumnos, familia y comunidad, docentes y currículum.

La interpretación de las opiniones se complementa con la información recogida en las entrevistas.

6.1. Valoración de las tareas de los E.O.E

6.1.1. Modelo Clínico. Categoría alumnos





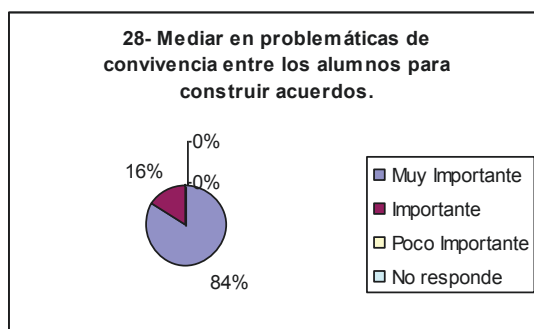
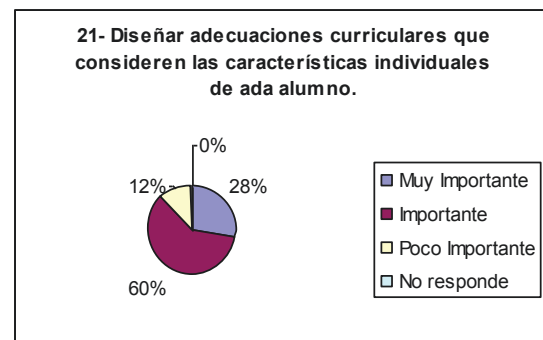
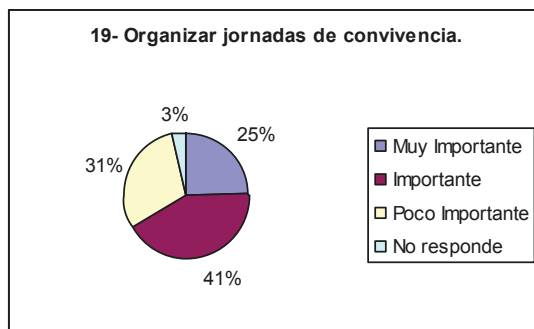
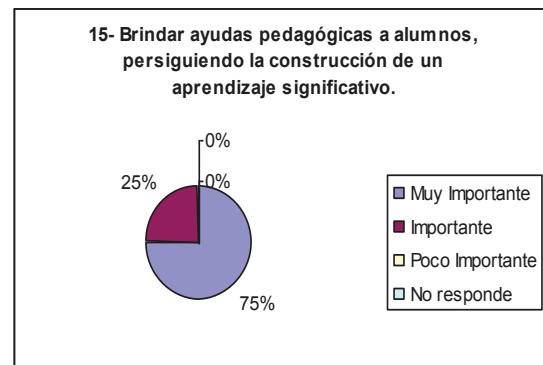
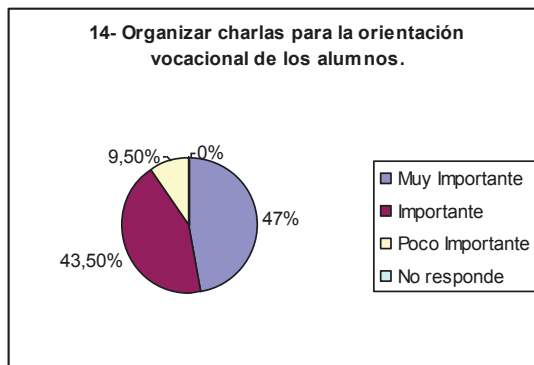
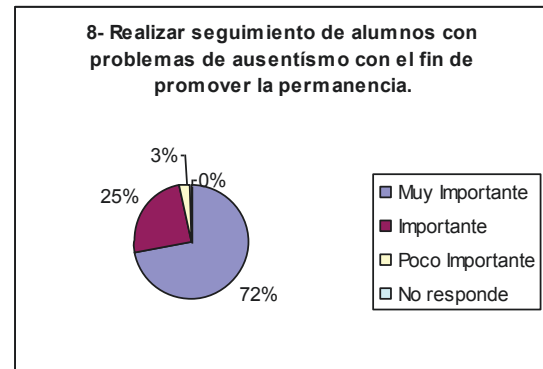
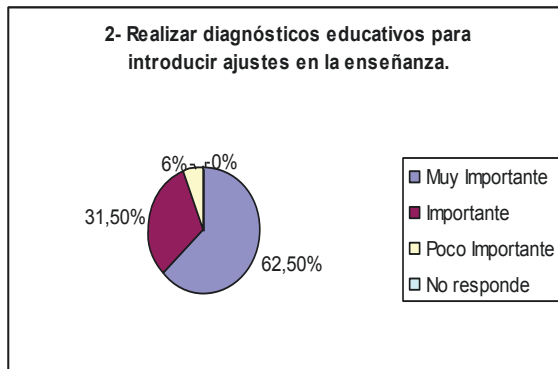
Más de la mitad de los encuestados acuerda que el ítems N° 1 “Ofrecer ayudas personalizadas en el gabinete a alumnos que presentan dificultad en los aprendizajes” es una tarea muy importante para los integrantes de los E.O.E.. En situación de entrevista los encuestados aclaran que esta tarea cobra significatividad en conjunto con otras estrategias y según la particularidad de cada niño, similares opiniones se observan en relación al ítem N° 12 “Administrar test para evaluar el desarrollo del alumno”, el 78% sostiene que es una tarea “importante” y “muy importante”.

El ítem10 “Conseguir ayudas asistenciales para alumnos con bajos recursos económicos” aunó el 59% de las opiniones de los participantes. Si bien esta proporción es significativa, en situación de entrevista ellos manifestaron que es importante pero no representa una tarea específica de los E.O.E.; la situación de desventaja socioeconómica de algunas familias, conduce a ofrecer ayudas de tipo asistencial.

Casi en la totalidad (90%) los encuestados acordaron que lo expresado en el ítem 5, “Establecer premios y castigos para mantener la disciplina escolar”, representa una tarea poco importante y se la relaciona con prácticas pasadas. Similar tendencia de opinión se registró en el ítem N° 23 “cuidar a los alumnos en el recreo”.En situación de entrevista los docentes manifestaron que cuidar a los alumnos no constituye una tarea propia de los E.O.E. pero cobra importancia ante la falta de personal. El mismo criterio se observa en el ítem N° 7 “cuidar a los alumnos en ausencia del maestro”.

Para la mayoría de los encuestados lo enunciado en el ítems N° 18 “Comunicarse telefónicamente con padres de niños que están descompuestos o se golpearon en la institución”, es una tarea muy importante e importante de los E.O.E..

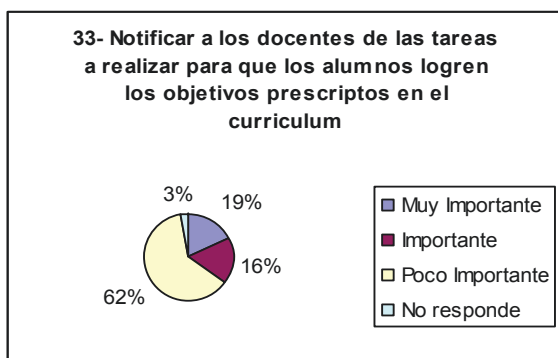
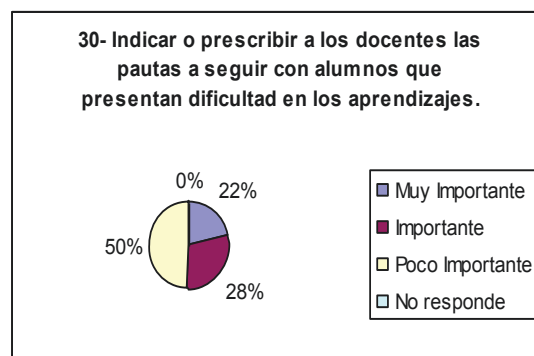
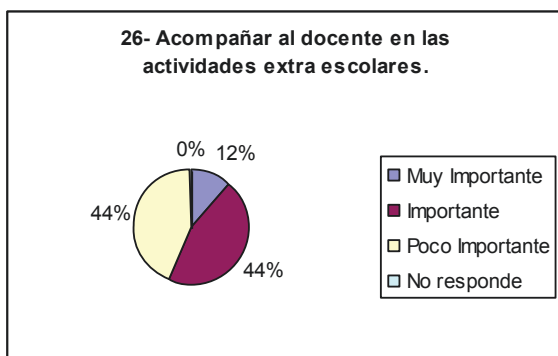
6.1.2. Modelo Constructivista. Categoría alumnos



Casi la totalidad de los encuestados reconocen como muy importante e importante “Realizar diagnósticos educativos para introducir ajustes en la enseñanza” (ítem N° 2.) . Solamente dos maestras opinaron que el diagnóstico debe ser realizado por los docentes a cargo del grupo y el equipo debería intervenir cuando los alumnos son derivados por dificultades de aprendizaje que detecta los propios docentes. Similar tendencia de opinión se manifiesta en el ítem N° 8 “Realizar seguimiento de alumnos con problemas de ausentismo, con el fin de promover la permanencia”, reconocen su importancia, luego de ser notificados por los docentes de las reiteradas inasistencias.

Más del 75% de los encuestados opinan que “Brindar ayudas pedagógicas a alumnos, persiguiendo un aprendizaje significativo”(ítem N° 15) y “Mediar en problemáticas de convivencia entre los alumnos para construir acuerdos” (el ítem N° 28) representan tareas muy importantes de los E.O.E.. Similar grado de importancia se asigna a los ítemes N° 21, 14 y 19: “Diseñar adecuaciones curriculares que consideren las características individuales de los alumnos”, “Realizar charlas para la orientación vocacional de los alumnos”, “Organizar jornadas de convivencia”.

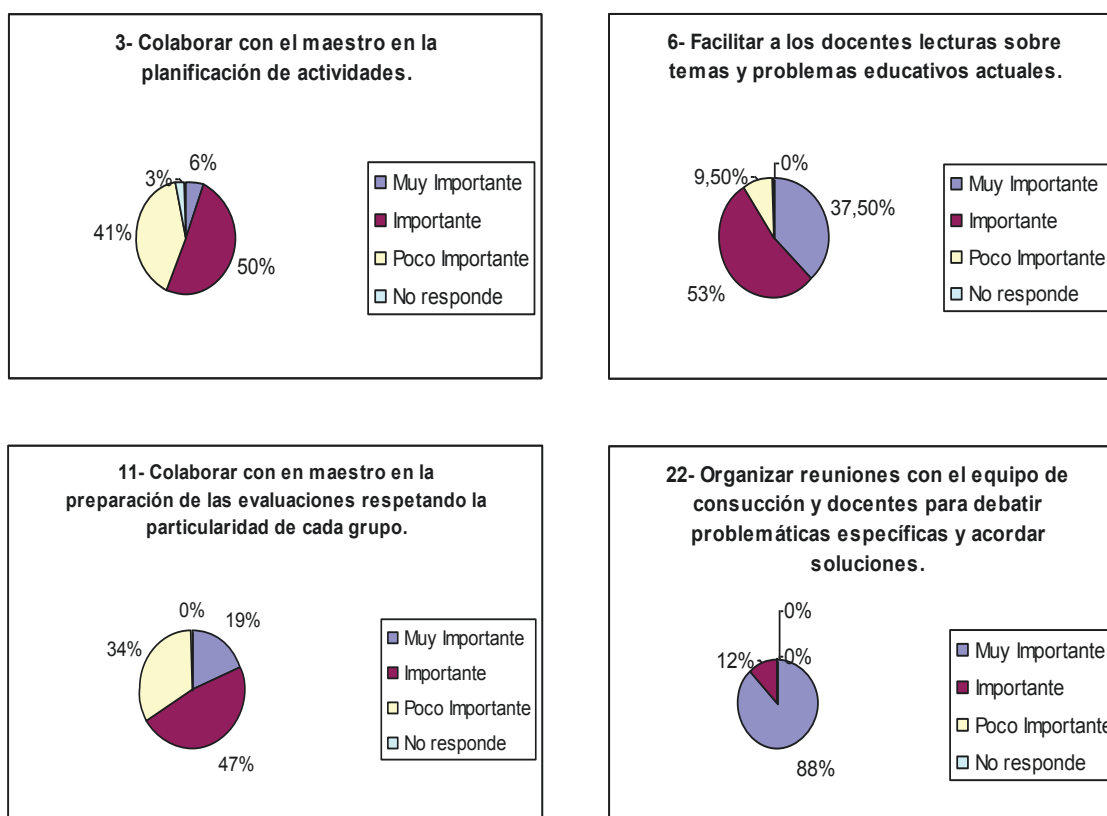
6.1.3. Modelo clínico. Categoría docentes



Más del 50% opinan que lo expresado en el ítem N° 26, “Acompañar al docente en las actividades extra escolares”, es importante y muy importante. En situación de entrevista aclaran que, si bien esta tarea no es específica de los integrantes de los E.O.E., toma relevancia ante la falta de personal que realice esta actividad.

El 50% de los encuestados opinan que es poco importante “Indicar o prescribir a los docentes las pautas a seguir con los alumnos que presentan dificultad en los aprendizajes” (ítem N° 30); quienes le asignaron importancia aclaran que la tarea debe ser de “orientación” antes que indicar o prescribir. Igual criterio se refleja en el ítems N° 33 “Notificar a los docentes de las tareas a realizar para que los alumnos logren los objetivos estipulados por el currículo” donde la mayoría de los encuestados opinan que no es una tarea específica de los E.O.E

6.1.4. Modelo Constructivista-. Categoría docentes



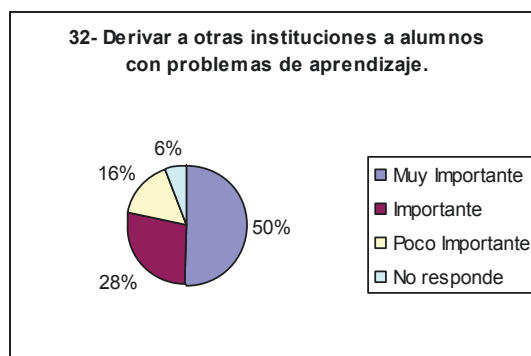
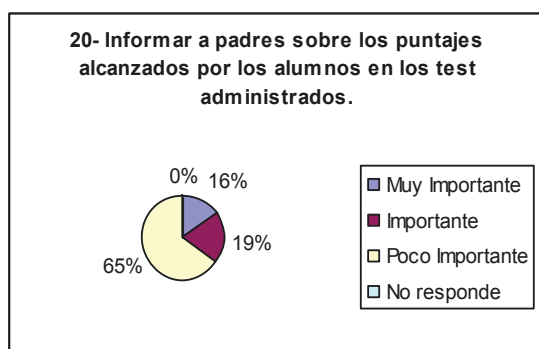
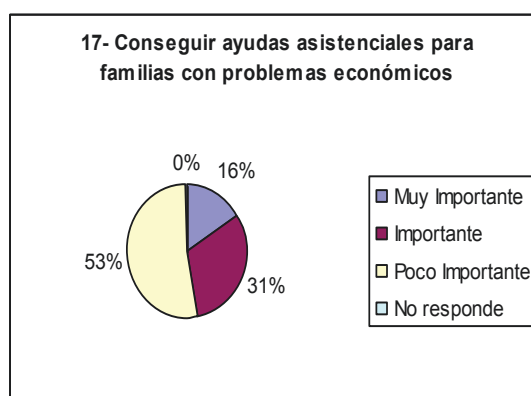
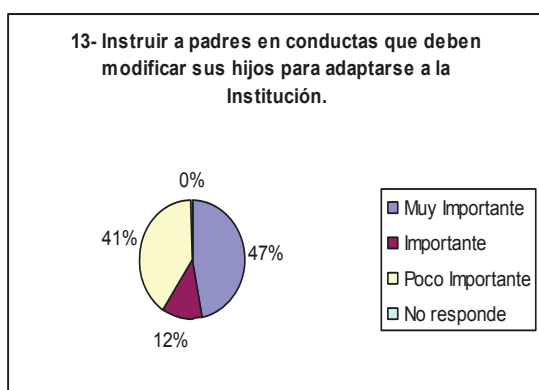
El 50% de los encuestados opina que el ítem N° 3 “Colaborar con el maestro en la planificación de actividades” y el ítem N° 11 “Colaborar con el maestro en la preparación

de las evaluaciones respetando la particularidad de cada grupo” son tareas importantes para los E.O.E.. Cabe destacar que este porcentaje de opinión proviene de integrantes de los E.O.E y directivos. El resto de las opiniones que le atribuyen poca importancia son de docentes.

El 90% de los encuestados manifiesta que es muy importante e importante lo enunciado en el ítem N°6 “Facilitar a los docentes lecturas sobre temas y problemas educativos actuales”. Se observa que esta valoración fue dada por integrantes de los E.O.E. y docentes, el porcentaje restante (10%), compuesto por directivos, le atribuyen poca importancia y aclaran que esta actividad es propia del rol de conducción.

Todos los encuestados acuerdan la importancia que reviste la tarea de “Organizar reuniones con el equipo de conducción y docentes para debatir problemáticas específicas y acordar soluciones”

6.1.5. Modelo Clínico. Categoría familia y comunidad



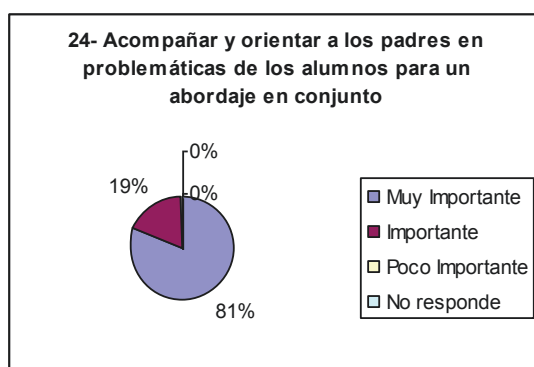
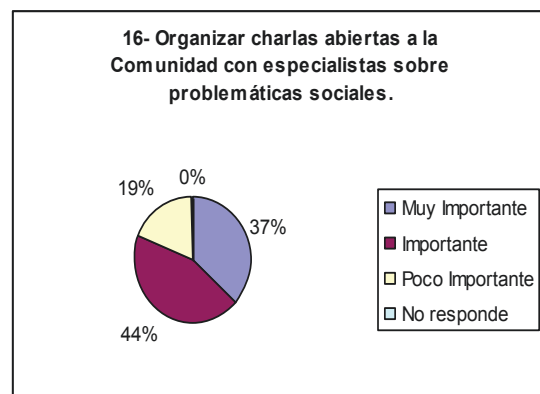
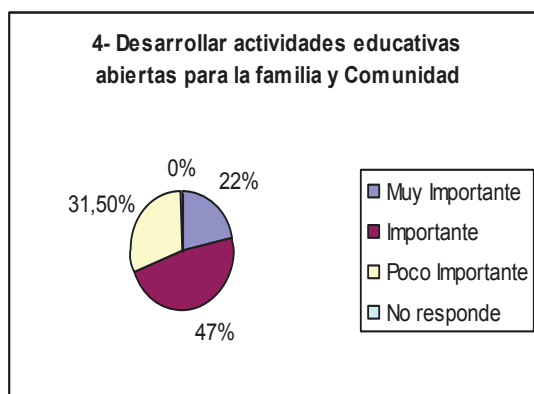
Las tareas enunciadas en el ítem N° 17 “Conseguir ayudas asistenciales para familias con problemas económicos” y el ítem N° 20 “Informar a padres sobre puntajes

alcanzados por los alumnos en los test administrados” son consideradas, por la mayoría, poco importantes.

“Instruir a padres en conductas que deben modificar sus hijos para adaptarse a la Institución” (ítem N°13), es valorada por la mayoría de los encuestados como una tarea muy importante e importante. En situación de entrevista aclaran que la finalidad de la tarea sería de orientación y no de instrucción.

Casi el 80% de los encuestados opinan que es muy importante e importante “Derivar a otras Instituciones a alumnos con problemas de aprendizaje” (ítem N° 32).

6.1.6. Modelo Constructivista. Categoría familia y comunidad

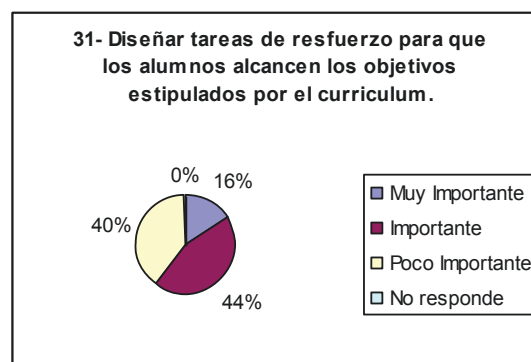
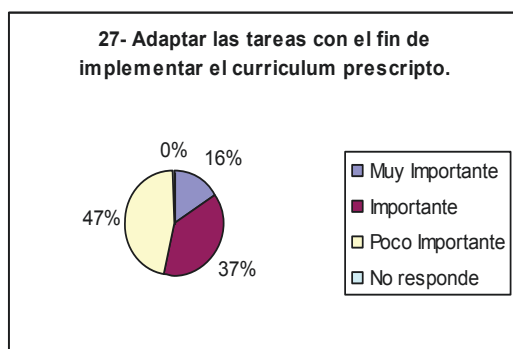


La totalidad de los encuestados definen como muy importante, importante “Acompañar y orientar a los padres en problemáticas de los alumnos para un abordaje en

conjunto” (ítem N^a24) y “Construir con docentes estrategias para mejorar la comunicación con padres” (ítem N^a29).

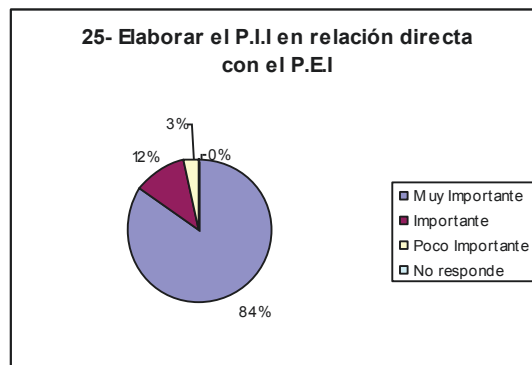
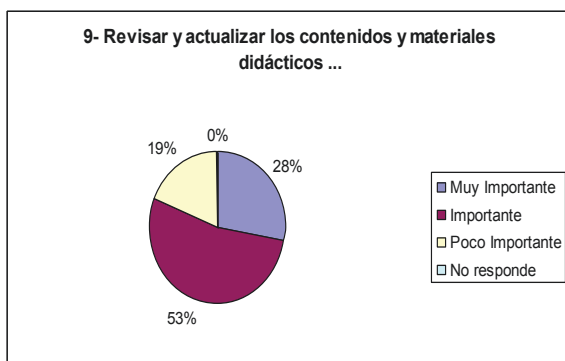
Más de la mitad de los respondientes asignan importancia a las tareas de “Desarrollar actividades educativas abiertas para la familia y la Comunidad” (ítem N14) y “Organizar charlas abiertas a la Comunidad con especialistas sobre problemáticas sociales” (ítem N^a16). Quienes lo consideran poco importante, en situación de entrevista aclaran que los integrantes de los E.O.E, deben centrar su accionar en la escuela, no en la Comunidad.

6.1.7. Modelo Clínico. Categoría currículo.



Casi la mitad de los encuestados le asigna importancia a “Adaptar las tareas con el fin de implementar el currículum prescripto” (ítem N^a 27). No obstante, en situación de entrevista, los respondientes aclararon que la palabra “adaptar” no es la más apropiada porque remite a un paradigma superado. La misma opinión se obtuvo en el enunciado “Diseñar tareas de refuerzo para que los alumnos alcancen los objetivos estipulados en el currículum” (N^a31), en este caso, las objeciones se focalizaron en la palabra “refuerzo”.

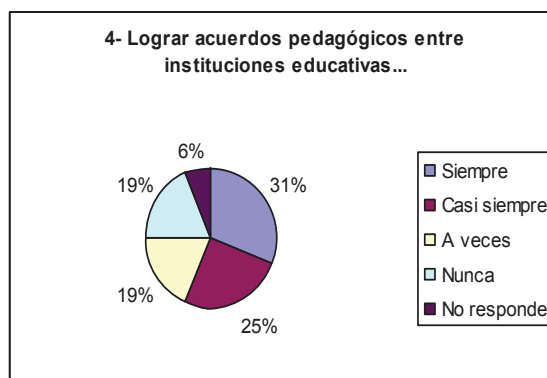
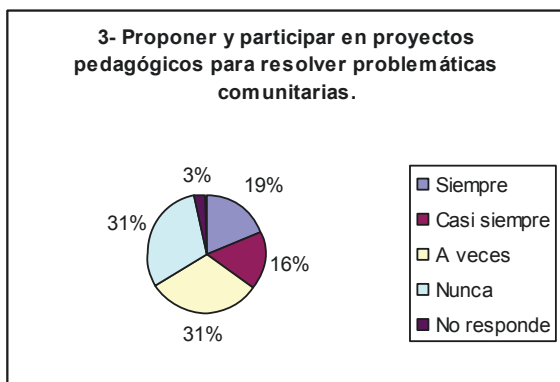
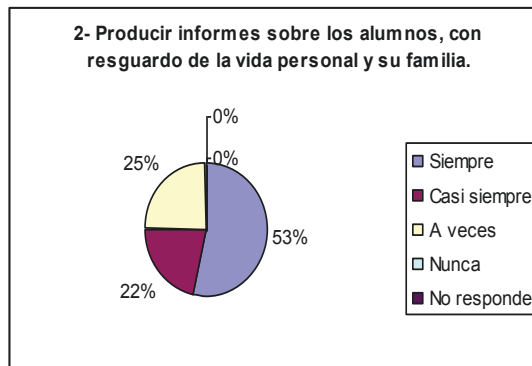
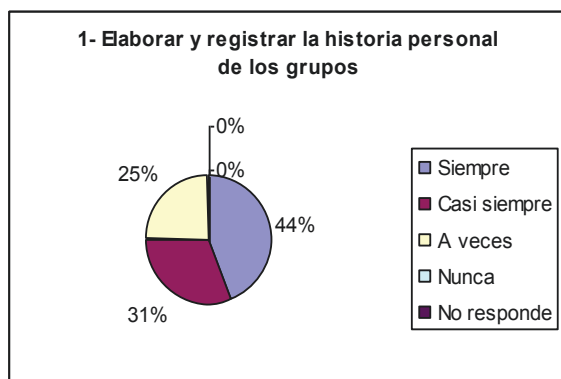
6.1.8. Modelo Constructivista. Categoría currículum.

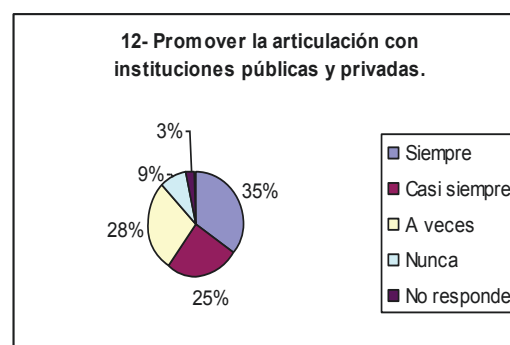
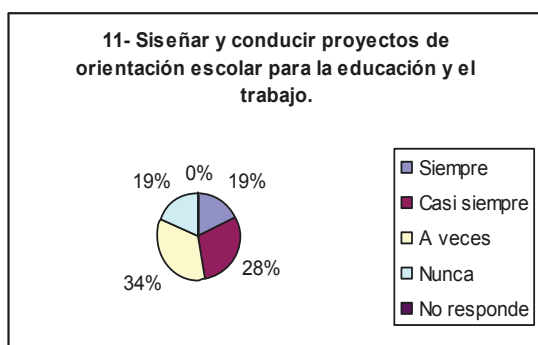
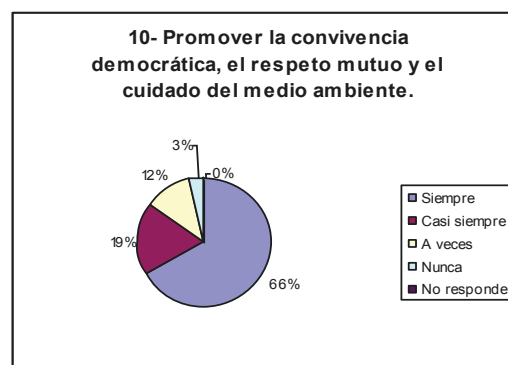
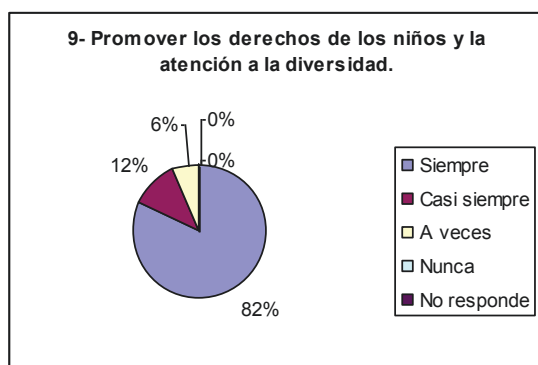
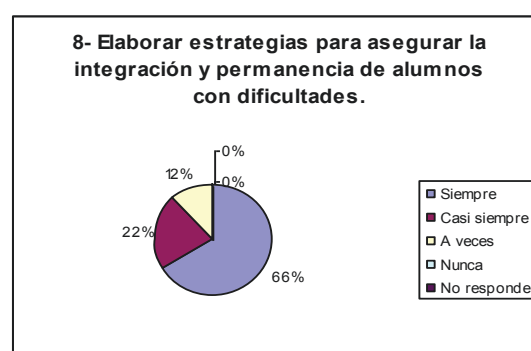
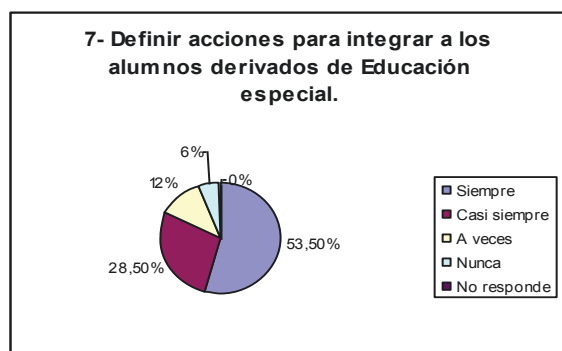
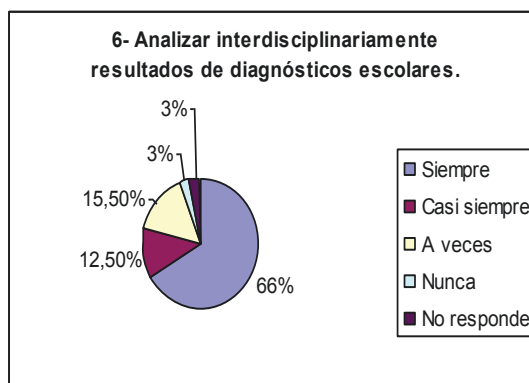
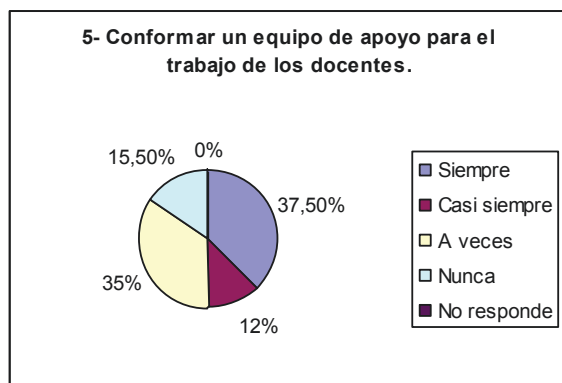


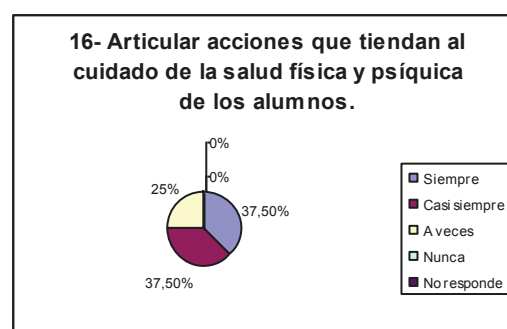
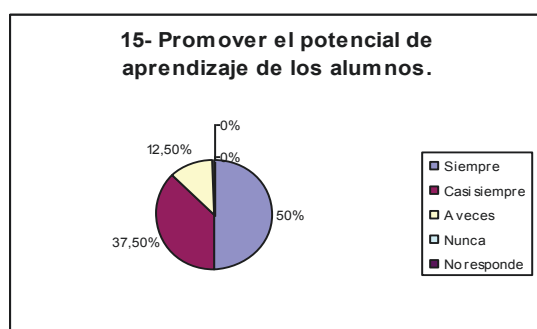
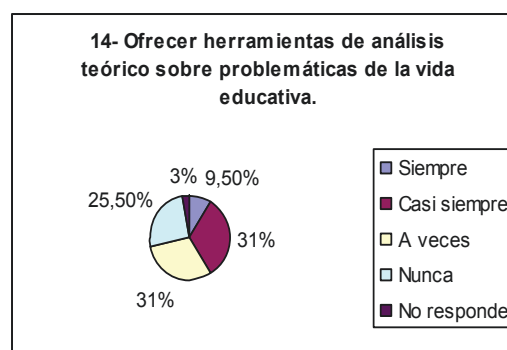
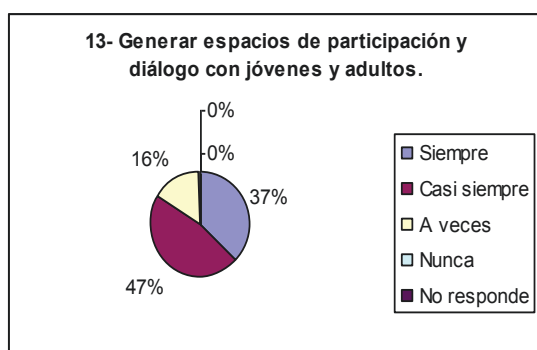
La mayoría de los encuestados opina que es muy importante, importante el ítems N° 9 “Revisar y actualizar los contenidos y materiales didácticos”...

Casi en su totalidad los encuestados opinan que es muy importante, importante el ítems N° 25 “Elaborar el P.I.I en relación directa con el P.E.I

6.2. Frecuencia de tareas cotidianas de los Equipos de Orientación Escolar.







“Promover los derechos de niños y la atención a la diversidad” (ítem N° 9) es una actividad que los encuestados, casi en su totalidad, acuerdan que se realiza siempre desde los E.O.E..

El 66% de los encuestados opina que “Analizar interdisciplinariamente resultados de diagnósticos escolares” (ítem N°6), “Elaborar estrategias para asegurar la integración y permanencia de alumnos con dificultades” (ítem N°8) y “Promover la convivencia democrática, el respeto mutuo y el cuidado del medio ambiente”(ítem N° 10) son actividades que, también, los E.O.E realizan siempre. Se observa que si bien la actividad enunciada en el ítem N° 6 es representativa de un modelo clínico, no se reconoce como exclusiva del accionar y se compensa, en frecuencia, con la realización de otras actividades representativas del modelo constructivista, enunciadas en los ítems 8 y 10.

En concordancia con la observación anterior, los encuestados acuerdan la realización de ciertas actividades técnicas pedagógicas, tales como “producir informes”, propias del modelo clínico, pero resignificadas desde una concepción constructivista en la que se valora la importancia de definir acciones para la integración de los alumnos y la promoción del desarrollo. Lo afirmado se funda en que la mitad de los encuestados opina que “Producir informes de los alumnos con resguardo de la vida personal y su familia” (ítem N° 2), “Definir acciones para integrar a los alumnos derivados de Educación

Especial” (ítem N°7) y “Promover el potencial de aprendizaje de los alumnos” (ítem N° 15) son actividades que realizan siempre los integrantes de los E.O.E..

Otro ejemplo que reafirma la interpretación anterior se presenta en el ítem N° 1 “Elaborar y registrar la historia personal y de los grupos”. El registro de la historia personal se integra al registro de la historia de los grupos y muestra una mirada más integradora de la orientación educativa, acorde con los nuevos planteamientos.

La consideración del contexto y los elementos del sistema se ven reflejadas en la alta frecuencia que los encuestados perciben que se realizan las siguientes tareas: “Lograr acuerdos pedagógicos entre instituciones educativas” (ítem N°4), “Promover la articulación con instituciones públicas y privadas” (ítem N° 12).

En línea con lo propuesto en el modelo constructivista, también aparece reflejada en las opiniones de los encuestados el reconocimiento de la realización de acciones para el fortalecimiento del diálogo, la interacción y comunicación sociocultural; al igual que la promoción de los derechos de los niños y adolescentes. La observación se desprende de el alto acuerdo registrado en los siguientes enunciados: “Generar espacios de participación y diálogo con jóvenes y adultos” (ítem N° 13) y “Articular acciones que tiendan al cuidado de la salud física y psíquica de los alumnos” (ítem N° 16).

Con respecto a un abordaje que extienda los procesos de enseñanza y aprendizaje al ámbito comunitario y social, aquí es donde se observa una dificultad o conflictiva, por el reconocimiento de la baja frecuencia de realización de las siguientes actividades: “Proponer y participar en proyectos pedagógicos para resolver problemáticas comunitarias” (ítem N° 3) y “Diseñar y conducir proyectos de orientación escolar para la educación y el trabajo” (ítem N° 11). El diseño y participación en proyectos con fines comunitarios es clave para la significación del trabajo de los E.O.E. en ámbitos sociales y regionales, orientado a la prevención.

Otra debilidad se detecta en la poca o nula frecuencia que le asignan los encuestados a las siguientes actividades: “Conformar un equipo de apoyo para el trabajo de los docentes” (ítem N° 5) y “Ofrecer herramientas de análisis teórico sobre problemáticas de la vida educativa” (ítem N°14). La capacitación permanente, la construcción de acuerdos que incluyan a todos los actores educativos, el trabajo cooperativo en equipo; son, entre otras, premisas básicas de lo propuesto en el modelo constructivista.

7. CONCLUSIONES

Las ayudas personalizadas a los alumnos en el gabinete ante dificultades de aprendizaje, la administración de test diagnósticos, la obtención de ayudas asistenciales, la derivación a otras instituciones a alumnos con déficit de aprendizaje, son tareas que actualmente se sostienen en los Equipos de Orientación, asociadas al modelo clínico; pero que parecen ser resignificadas, dentro de un enfoque más amplio de orientación educativa, que se opone a toda acción tendiente a parcializar la intervención o simplificar las problemáticas escolares.

Si bien en el distrito de la ciudad de La Plata la mayoría de las escuelas disponen de un E.O.E., no siempre tienen la totalidad de los profesionales que establece la normativa, ni se desempeñan en todos los turnos de funcionamiento de la institución. A esto se agrega, que ante la falta de maestros u otros actores (Preceptores, Secretarios, Bibliotecarios.) se demanda a los integrantes de los equipos, realizar otras tareas no pertinentes con las funciones asignadas; como por ejemplo, cuidar a los alumnos en el recreo o en ausencia del maestro, comunicarse telefónicamente con padres de niños que están descompuestos o se golpearon en la institución, acompañar al docente en las actividades extra escolares.

Para algunos maestros, la realización de diagnósticos educativos para introducir ajustes en la enseñanza, aún sigue siendo una tarea reservada para el “caso problema”, para la cual se demanda una respuesta rápida y efectiva de carácter remedial. Sin embargo, se observa un creciente consenso entre los encuestados sobre la importancia que tiene la evaluación, tanto diagnóstica como de seguimiento, para determinar las necesidades individuales, grupales o colectivas y los recursos del entorno inmediato, institucional o socio-comunitario requeridos para satisfacer dichas necesidades.

Mediar en problemáticas de convivencia, diseñar adecuaciones curriculares para los alumnos, brindar orientación vocacional y ayudas pedagógicas para construir aprendizajes significativos, organizar reuniones con el equipo de conducción y maestros para debatir problemáticas específicas y acordar soluciones, acompañar y orientar a los padres en problemáticas de los alumnos para un abordaje en conjunto, construir con los maestros estrategias para mejorar la comunicación con padres, analizar interdisciplinariamente

diagnósticos escolares, elaborar y registrar la historia personal y de los grupos: son tareas que actualmente se reconocen como legítimas de los E.O.E. y valoradas como muy importantes.

Las opiniones recogidas muestran algunas paradojas relativas a la delimitación de roles e incumbencias de cada actor educativo. Por ejemplo, “colaborar con el maestro en la planificación de actividades y evaluaciones” es una tarea considerada muy importante por los Directivos y los integrantes de los E.O.E., sin embargo, para los maestros esta tarea es propia de su función y excluye la participación del Equipo. Así también, “facilitar a los maestros lecturas sobre temas y problemas educativos actuales”, es una tarea reconocida como propia del E.O.E por los maestros e integrantes del equipo; pero no por los Directivos; quienes la atribuyen a su incumbencia.

La adhesión progresiva a los fundamentos del modelo constructivista relacionados con el trabajo comunitario y colaborativo, se manifiesta en el alto grado de importancia atribuida a la realización de actividades educativas abiertas para la familia y la Comunidad; la organización de charlas abiertas con especialistas sobre problemáticas sociales, lograr acuerdos pedagógicos entre instituciones para la articulación, etcétera.

Otro aspecto vinculado a la adhesión al modelo constructivista alude al reconocimiento de la alta frecuencia de realización de actividades tendientes a promover los derechos de los niños, la convivencia democrática, el respeto mutuo, la atención a la diversidad; asegurar la integración y permanencia de alumnos con dificultades.

En contraposición a lo expresado anteriormente, se observa que algunas palabras y expresiones son asociadas conceptualmente como representativas de un abordaje clínico y generan rechazo por sí solas: premios y castigos, refuerzo, prescripción, notificación, instrucción, etcétera.

La información recogida en el trabajo de campo nos permite afirmar que en la actualidad aún conviven, en las tareas que realizan diariamente los Equipo de Orientación Escolar, los dos modelos estudiados; prevaleciendo las ideas constructivistas. En cierto punto, las modalidades de abordaje propuestas por los modelos son necesarias para la

prevención. El valor de cada una de ellas se pone en juego en los contextos de aplicación, las necesidades de los destinatarios de la orientación y la capacidad de dar respuesta a las demandas institucionales. La capacitación y el conocimiento de un amplio abanico de estrategias de intervención, que favorezcan la comunicación, participación, cooperación, creatividad, posibilita a los orientadores, una elección más pertinente del tipo de intervención..

El análisis histórico de la evolución de la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y el servicio de los Equipos de Orientación Escolar, muestra que asistimos a un momento de transición de paradigmas, que amerita la investigación en el área, la discusión y el trabajo colaborativo de todos los actores para consolidar los nuevos lineamientos.

En palabras de Lidia Fernandez¹² (2007), en el “aquí” y “ahora”, se hace imperiosamente necesario “darse cuenta” que las modalidades de intervención del modelo clínico resultan un “instituido” fuera de vigencia e incluso contraproducente cuando están por fuera del universo simbólico de las actuales realidades sociales. Desplegar cierto grado de trasgresión, posibilita la construcción de nuevos conocimientos, saberes, y avances que resultan imposibles desde la total adaptación a lo instituido”.

¹² Ponencia en el Comité Científico del III Congreso Iberoamericano en trastornos adictivos. Escuela de Medicina de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

8. BIBLIOGRAFIA

Alonso Tapia, J. (1997). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Editorial Síntesis.

Álvarez, M. y Bisquerra, A. (1996). Modelos de Intervención en Orientación. *En: Manual de Orientación y Tutoría. Barcelona: Praxis*.

Bisquerra, Rafael. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea

Coll, C. (1989). Conocimiento psicológico y práctica educativa: Introducción a las relaciones entre psicología y educación. Editorial Barcanova, SA.

Coll, C, Miras, M. y Onrubia J. Sole, I.(comp.). (1998). *Psicología de la Educación*. Barcelona, Ediuoc

Córsico, M.C. (1989). Evaluación Educacional. En Academia Nacional de Educación “*Ideas y propuestas para la Educación Argentina*”, Buenos Aires.

Córsico, M. C. (1983) Servicio de Orientación Psicopedagógica en un establecimiento Secundario. Universidad Nacional de La Plata.

Córsico, M. C. y Palacios, A. (2003) . Antecedentes de la orientación escolar en un colegio secundario de la Universidad Nacional de La Plata. Congreso Iberoamericano de Orientación Escolar.

Gavilán. M.; Quiles, C. y Chá, T. (2005) Paradoja: alta problemática psicosocial – baja intervención orientadora. *Orientación y Sociedad*. Vol. 5

Hernandez Sampieri (1991). *Metodología de la Investigación*. México: Mac Graw.

Herreras, Esperanza (2000). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: Modelo de intervención por servicios. *Revista Iberoamericana de Educación*

<http://www.rieoei.org/deloslectores/823Bausela.PDF>

Nieto, José, Botías, Francisco (2000) Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. Barcelona: Ariel.

Marrodan Girones, María José (2008). La calidad de la orientación escolar. ICCE

Martí, E. y Solé, E. (1998). Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. En Coll, C. *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo II. Madrid: Alianza.

Molina, D. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(6), 163.

Monereo, Carles y Solé, Isabel (coord.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.

Palazzoli, Selvini (1993). *El mago sin magia*. Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Solé, Isabel (1998). *Orientación Educativa e intervención Psicopedagógica*. Universidad de Barcelona: Cuadernos de Educación No.28.

Velaz de Medrano Ureta, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica*, Aljibe, Granada.

9. ANEXOS

ANEXO 9.1. CUESTIONARIO “VALORACIÓN DE LAS TAREAS DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR”

A su criterio califique los siguientes ítems según orden de importancia

Acciones de orientación del EOE	Ordenamiento según importancia			
	Muy importante	Importante	Poco importante	Observaciones
1. Ofrecer ayuda personalizada en el gabinete, a los alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje.				
2. Realizar diagnósticos educativos para introducir ajustes en la enseñanza.				
3. Colaborar con el maestro en la planificación de actividades.				
4. Evaluar de manera personalizada problemáticas de los alumnos cuando no progresan adecuadamente.				
5. Desarrollar actividades educativas abiertas para la familia y Comunidad.				
6. Establecer premios y castigos para mantener la disciplina escolar.				
7. Facilitar a los docentes lecturas sobre temas y problemas educativos actuales.				
8. Cuidar al grupo de alumnos en ausencia del maestro.				
9. Concurrir al domicilio de alumnos con problemas de ausentismo.				
10. Evaluar los recursos didácticos disponibles en la escuela.				

11. Conseguir ayudas asistenciales para alumnos con bajos recursos económicos (guardapolvos, zapatillas, útiles escolares, anteojos, audífonos etc.)				
12. Colaborar con el maestro en la preparación de las evaluaciones.				
13. Administrar test para evaluar el desarrollo del alumno.				
14. Citar a padres cuyos hijos presentan problemas de conducta o aprendizaje.				
15. Organizar charlas para la orientación vocacional de los alumnos.				
16. Capacitar a los docentes de la institución.				
17. Organizar charlas abiertas a la Comunidad con especialistas sobre problemáticas sociales (dengue, droga, alcohol, sexualidad, otros)				
18. Realizar actividades en colaboración con otras instituciones de la comunidad (bibliotecas, clubes, centros asistenciales, etc.)				
19. Derivar alumnos con necesidades especiales a centros asistenciales o educativos.				
20. Comunicarse telefónicamente con padres de niños que están descompuestos o se golpearon en la Institución.				
21. Organizar jornadas de convivencia (campamentos, juegos cooperativos, etc.) para mejorar los vínculos entre los alumnos.				

22. Informar a padres sobre los puntajes alcanzados por los alumnos en los test administrados.				
23. Realizar talleres para padres y niños relacionados con deportes, oficios y cultura (huerta, manualidades, gimnasia, teatro).				
24- Organizar reuniones con el equipo de conducción y docentes para debatir problemáticas específicas y acordar soluciones.				
25. Cuidar en los recreos a los alumnos.				
26. Acompañar y orientar a los padres en problemáticas de los alumnos para un abordaje en conjunto.				
27. Elaborar el PII (Proyecto Integrado de Intervención) en relación directa con el PEI (proyecto educativo institucional)				
28. Acompañar al docente en las actividades extra escolares (paseos, excursiones, etc.).				
29. Preparar y administrar tareas específicas para los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje.				
30. Mediar en problemáticas de convivencia entre los alumnos para construir acuerdos.				
31. Reforzar las tareas de los alumnos para que puedan alcanzar los logros establecidos por el currículo.				
32. Construir con docentes estrategias para mejorar la Comunicación con padres.				

33. Diagnosticar las problemáticas que dificultan el aprendizaje e indicar las derivaciones correspondientes.				
34. colaborar con el docente en la selección de lecturas para los alumnos.				

ANEXO 2. CUESTIONARIO SOBRE “LAS TAREAS COTIDIANAS DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR”

Decida para cada enunciado la frecuencia con que realizan las acciones de orientación de los EOE. Marque con una cruz.

	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	Observaciones
1. Elaborar y registrar, la historia escolar de cada alumno y de los grupos.					
2. Producir informes sobre los alumnos con resguardo de la vida personal y su familia.					
3. Proponer y participar en proyectos pedagógicos y para resolver problemáticas comunitarias.					
4. Lograr acuerdos pedagógicos entre instituciones educativas de distintos niveles y modalidades y Centros Educativos Complementarios.					
5. Conformar un equipo de apoyo para el trabajo de los docentes.					
6. Analizar interdisciplinariamente resultados de diagnósticos escolares.					
7. Definir acciones para integrar a los alumnos derivados de Educación Especial.					
8. Elaborar estrategias para asegurar la integración y permanencia de alumnos con dificultades.					
9. Promover los derechos de los niños y la atención a la diversidad.					

10. Promover la convivencia democrática, el respeto mutuo y el cuidado del medio ambiente.					
11. Diseñar y conducir proyectos de orientación escolar para la educación y el trabajo.					
12. Promover la articulación y con instituciones públicas y privadas.					
13. Generar espacios de participación y dialogo con jóvenes y adultos.					
14. Ofrecer herramientas de análisis teórico sobre problemáticas de la vida educativa.					
15. Promover el potencial de aprendizaje de los alumnos.					
16. Articular acciones que tiendan al cuidado de la salud física y psíquica de los alumnos.					

ANEXO 9.3. PORCENTAJES DE OPINIÓN AL CUESTIONARIO SOBRE VALORACIÓN DE LAS TAREAS DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR.

Tareas del EOE	Porcentaje de acuerdos			
	Muy importante	Importante	Poco importante	No responde
1. Ofrecer ayuda personalizada en el gabinete, a los alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje.	62,5%	31,5%	3%	3%
2. Realizar diagnósticos educativos para introducir ajustes en la enseñanza.	62,5%	31,5%	6%	0%
3. Colaborar con el maestro en la planificación de actividades.	6%	50%	41%	3%
4. Desarrollar actividades educativas abiertas para la familia y Comunidad.	22%	47%	31,5%	0%
5. Establecer premios y castigos para mantener la disciplina escolar.	0	9,5%	90,5%	0%
6. Facilitar a los docentes lecturas sobre temas y problemas educativos actuales.	37,5%	53%	9,5%	0%
7. Cuidar al grupo de alumnos en ausencia del maestro.	6%	16%	78%	0%
8. Realizar seguimiento de alumnos con problemas de ausentismo, con el fin de promover la permanencia.	72%	25%	3%	0%
9. Revisar y actualizar, los contenidos y materiales didácticos con el fin de que estos estén en consonancia con los cambios que se producen en la comunidad científica y cultural.	28%	53%	19%	0%
10. Conseguir ayudas asistenciales para alumnos con bajos recursos económicos (guardapolvos, zapatillas, útiles escolares, anteojos, audífonos etc.)	22%	37%	41%	0%
11. Colaborar con el maestro en la preparación de las evaluaciones respetando la particularidad de cada grupo.	19%	47%	34%	0%
12. Administrar test para evaluar el desarrollo del alumno.	22%	41%	37%	0%

13. Instruir a padres en conductas que deben modificar sus hijos para adaptarse a la institución.	47%	12%	41%	0%
14. Organizar charlas para la orientación vocacional de los alumnos.	47%	43,5%	9,5%	0%
15. Brindar ayudas pedagógicas a alumnos, persiguiendo la construcción de un aprendizaje significativo.	75%	25%	0%	0%
16. Organizar charlas abiertas a la Comunidad con especialistas sobre problemáticas sociales (dengue, droga, alcohol, sexualidad, otros)	37%	44%	19%	0%
17. Conseguir ayudas asistenciales para familias con problemas económicos.	16%	31%	53%	0%
18. Comunicarse telefónicamente con padres de niños que están descompuestos o se golpearon en la Institución.	44%	22%	34%	0%
19. Organizar jornadas de convivencia (campamentos, juegos cooperativos, etc.) para mejorar los vínculos entre los alumnos.	25%	41%	31%	3%
20. Informar a padres sobre los puntajes alcanzados por los alumnos en los test administrados.	16%	19%	65%	0%
21. Diseñar adecuaciones curriculares que consideren las características individuales de cada alumno.	28%	60%	12%	0%
22- Organizar reuniones con el equipo de conducción y docentes para debatir problemáticas específicas y acordar soluciones.	88%	12%	0%	0%
23. Cuidar en los recreos a los alumnos.	3%	19%	78%	0%
24. Acompañar y orientar a los padres en problemáticas de los alumnos para un abordaje en conjunto.	81%	19%	0%	0%
25. Elaborar el PII (Proyecto Integrado de Intervención) en relación directa con el PEI (proyecto educativo institucional)	84%	12%	3%	0%
26. Acompañar al docente en las actividades extra escolares (paseos, excursiones, etc.).	12%	44%	44%	0%
27. Adaptar las tareas con el fin de implementar el currículo prescripto.	16%	37%	47%	0%
28. Mediar en problemáticas de convivencia entre los alumnos para construir acuerdos.	84%	16%	0%	0%

29. Construir con docentes estrategias para mejorar la Comunicación con padres.	53%	47%	0%	0%
30. Indicar o prescribir a los docentes las pautas a seguir con alumnos que presentan dificultad en los aprendizajes	22%	28%	50%	0%
31. Diseñar tareas de refuerzo para que los alumnos alcancen los objetivos estipulados por el currículo.	16%	44%	40%	0%
32. Derivar a otras instituciones a alumnos con problemas de aprendizaje	50%	28%	16%	6%
33. Notificar a los docentes de las tareas a realizar para que los alumnos logren los objetivos prescritos en el curriculum.	19%	16%	62%	3%

**ANEXO 9.4. PORCENTAJES DE OPINIÓN AL CUESTIONARIO SOBRE
“TAREAS COTIDIANAS DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR”**

	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	Observaciones
1. Elaborar y registrar, la historia escolar de cada alumno y de los grupos.	44%	31%	25%	0%	0%
2. Producir informes sobre los alumnos con resguardo de la vida personal y su familia.	53%	22%	25%	0%	0%
3. Proponer y participar en proyectos pedagógicos y para resolver problemáticas comunitarias.	19%	16%	31%	31%	3%
4. Lograr acuerdos pedagógicos entre instituciones educativas de distintos niveles y modalidades y Centros Educativos Complementarios.	31%	25%	19%	19%	6%
5. Conformar un equipo de apoyo para el trabajo de los docentes.	37,5%	12%	35%	12,5%	0%
6. Analizar interdisciplinariamente resultados de diagnósticos escolares.	66%	12,5%	15,5%	3%	3%
7. Definir acciones para integrar a los alumnos derivados de Educación Especial.	53,5%	28,5%	12%	3%	3%
8. Elaborar estrategias para asegurar la integración y permanencia de alumnos con dificultades.	66%	22%	12%	0%	0%
9. Promover los derechos de los niños y la atención a la diversidad.	82%	12%	6%	0%	0%
10. Promover la convivencia democrática, el respeto mutuo y el cuidado del medio ambiente.	66%	19%	12%	3%	0%

11. Diseñar y conducir proyectos de orientación escolar para la educación y el trabajo.	19%	28%	34%	19%	0%
12. Promover la articulación y con instituciones públicas y privadas.	35%	25%	28%	9%	3%
13. Generar espacios de participación y dialogo con jóvenes y adultos.	37%	47%	16%	0%	0%
14. Ofrecer herramientas de análisis teórico sobre problemáticas de la vida educativa.	9,5%	31%	31%	25,5%	3%
15. Promover el potencial de aprendizaje de los alumnos.	50%	37,5%	12,5%	0%	0%
16. Articular acciones que tiendan al cuidado de la salud física y psíquica de los alumnos.	37,5%	37,5%	25%	0%	0%